

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**SABRINA BARBOSA GARCIA DE ALBUQUERQUE**

**EXPERIÊNCIA FORMADORA EM EDUCAÇÃO A  
DISTÂNCIA: DIÁLOGO COM PROFESSORAS TUTORAS DO  
PRÓ-LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.**

VITÓRIA-ES  
2016

**SABRINA BARBOSA GARCIA DE ALBUQUERQUE**

**EXPERIÊNCIA FORMADORA EM EDUCAÇÃO A  
DISTÂNCIA: DIÁLOGO COM PROFESSORAS TUTORAS DO  
PRÓ-LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.**

Tese de Doutorado  
apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal do  
Espírito Santo como requisito  
parcial para a obtenção do Grau  
de Doutora em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste**

**Linha de Pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Professores**

VITÓRIA-ES  
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

A345e Albuquerque, Sabrina Barbosa Garcia de, 1977-  
Experiência formadora em educação à distância : diálogos  
com professoras tutoras do Pró-Licenciatura em Educação Física  
da Universidade Federal do Espírito Santo / Sabrina Barbosa  
Garcia de Albuquerque. – 2016.  
260 f. : il.

Orientador: Erineu Foerste.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação física. 2. Ensino à distância. 3. Experiência –  
Formação. 4. Licenciatura. 5. Professores – Formação. I.  
Foerste, Erineu, 1961-. II. Universidade Federal do Espírito  
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



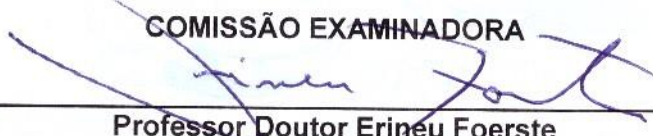
## **SABRINA BARBOSA GARCIA DE ALBUQUERQUE**

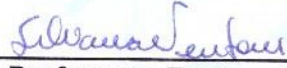
### **EXPERIÊNCIA FORMADORA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS TUTORAS DO PRÓ- LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

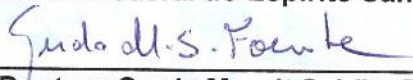
Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial  
para obtenção do Grau de Doutor  
em Educação.

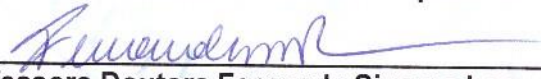
Aprovada em 29 de julho de 2016.

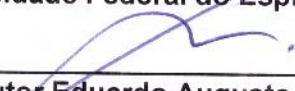
#### **COMISSÃO EXAMINADORA**

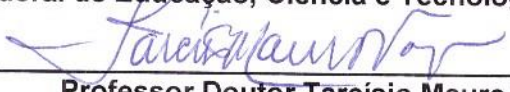
  
Professor Doutor Erineu Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Professora Doutora Silvana Ventrone  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Professora Doutora Fernanda Simone Lopes de Paiva  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Professor Doutor Eduardo Augusto Moscon Oliveira  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

  
Professor Doutor Tarcísio Mauro Vago  
Universidade Federal de Minas Gerais

A Inácio, meu amado filho, por mostrar-me o que realmente importa nesta vida e por fazer parte da mais profunda *experiência formadora* por mim já vivida, a maternidade.

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor Erineu Foerste, não só pela orientação, mas por sua humanidade e sensibilidade.

A professora Doutora Gerda Margit Schütz-Foerste, pelas indagações e pelo incentivo.

A professora Doutora Fernanda Simone Lopes de Paiva, pelo incentivo desde a época da graduação e por transitar tão bem entre as posições de mestre, colega de profissão e amiga.

A professora Doutora Silvana Ventrone, pela leitura atenta e pelas considerações que sempre enriqueceram nossas conversas.

Ao professor Doutor Tarcísio Mauro Vago, pela acolhida carinhosa.

Ao professor Doutor Eduardo Augusto Moscon de Oliveira, por aceitar tão prontamente contribuir com nosso diálogo.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Aos colegas da turma nove de doutorado e do grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo.

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória, por viabilizar minha participação no curso de doutorado.

A todos os colegas, professores, tutores e alunos, com quem tive o prazer de partilhar a experiência formadora no Prolicen, em especial, as professoras tutoras que fizeram parte desta pesquisa.

A Ana Flávia Souza Sofiste, Audrey Vogel, Mariana Pozzatti, Rosiléia Perini e Tereza Penedo (*in memoriam*) amigas e professoras tutoras que foram muito importantes na trajetória da pesquisa e nos caminhos dessa nossa profissão.

A Elise e Erick Penedo que, mesmo em meio a dor de uma perda tão grande, me foram tão solícitos.

Ao Júlio Souza Santos, colega de turma e amigo nesta vida.

A Juliana Moulin pela amizade e incentivo.

A toda a minha família, em especial a minha amada mãe, Rosi, pela dedicação amorosa ao pequeno Inácio, nos momentos em que precisei estar ausente.

Ao Luciano, companheiro e incentivador.

Ao pequeno Inácio, por me fazer uma Sabrina muito melhor.

A Deus, por ter me concedido tantas bênçãos e por ter me capacitado para tantos desafios.

## RESUMO

Este trabalho desenvolveu-se vinculado à linha de pesquisa *Cultura, Currículo e Formação de Educadores* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e buscou conhecer as contribuições da experiência com a tutoria para a formação e a constituição da identidade de duas professoras tutoras do Pró-Licenciatura Educação Física na UFES (*Prolicen*). As questões do estudo se desenrolam, principalmente, a partir do entrelaçamento dos conceitos de experiência e formação. Walter Benjamin e Jorge Larrosa são os referenciais que ajudam na compreensão do conceito de experiência como uma vivência com potencial transformador. A discussão da formação docente parte das contribuições de António Nóvoa e Paulo Freire, o que possibilita contemplar seu caráter contínuo, seu sentido de processo sempre inconcluso, inacabado. Marie Christine Josso é quem entrelaça os conceitos anteriores na sua proposição de experiência formadora como aquela que resulta em uma aprendizagem e que afeta a identidade e a subjetividade do sujeito. Ancorado em uma perspectiva qualitativa de pesquisa, utilizou-se as Entrevistas Narrativas, propostas por Fritz Schütze e discutidas por Jovchelovitch e Bauer (2002), como metodologia para trazer à cena as vozes dos sujeitos em narrativas que partiam de um recorte específico, a vivência com a tutoria no referido curso. Esse recorte instigou a elaboração, pelo sujeito, de uma narrativa situada, respeitando a liberdade das entrevistadas e garantindo-lhe a possibilidade de que experiências de outras esferas de sua vida fossem trazidas e articuladas em sua história. A análise temática interpretativa das narrativas produzidas nas entrevistas deu-se a partir de três eixos que conjugaram as perspectivas das entrevistadas e os interesses da pesquisa. Assim, foi possível capturar informações que deram relevo: a) à motivação inicial das tutoras e seu ingresso no *Prolicen*; b) à compreensão acerca do ser tutora e da tutoria; e c) às contribuições da tutoria para a formação e constituição das identidades das professoras tutoras. Levando-se em consideração as diferenças e particularidades inscritas nas vivências de cada tutora, é possível traçar, como um horizonte comum, a compreensão de que a passagem pela tutoria, no contexto específico do *Prolicen*, foi, para os sujeitos da pesquisa, um espaço-tempo importante de aprendizagens, de troca de saberes e de socialização profissional, que enriqueceu e reforçou suas identidades docentes, seus trabalhos e práticas como professoras também em outros espaços de atuação e que, portanto, se configurou como uma experiência formadora.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Tutoria. Experiência Formadora. Pró-licenciatura Educação Física na UFES. Educação a Distância.

## ABSTRACT

This work was developed linked to the search line Culture, Curriculum and Teachers Training of Education Post-Graduation Program at University of Espírito Santo and quested to know the tutor's experience contributions to the shaping and identity constitution of two tutor teachers of Physical Education Distance Learning Graduation (*Prolicen*) at University of Espírito Santo. The study inquiries unreel from the interlacement of concepts of experience and teacher training mainly. Walter Benjamin and Jorge Larrosa are the references who help understanding the concept of experience as a vivence with transformative potential. The discussion about teacher training relies on Antonio Novoa's and Paulo Freire's contributions that makes possible contemplate its continuous feature, its sense of unfinished, unaccomplished process. Marie Christine Josso is responsible to join the previous concepts to her proposal of formative experience such as that which results in learning and affects the subject's identity and subjectivity. It is anchored in a qualitative research methodology, that includes narrative interviews, proposed by Fritz Schütze and discussed by Jovchelovitch and Bauer (2002), like the methodology to show up the subject's voices in narratives that were based on a specific scrap, the vivence as tutors into the course mentioned. This scrap set on the elaboration of a narrative settled by the subjects, respecting the interview freedom and ensuring them the possibility of other life experiences were brought and articulated in their history. The interpretative thematic analysis of the narratives produced by the interviews happened based on three branches that join the perspectives of the interviews and the search interests. So, it was possible to capture information that shaped: a) tutors' initial motivation and their entrance in the "*Prolicen*"; b) comprehension about being a tutor and tutoring; and c) the contributions of tutoring to the teacher training and the tutor teachers' identity constitution. Considering the differences and the particularities between each tutor's life, it is possible to draw the general comprehension of that tutoring time was an important site/period of learning, to exchange knowledge and professional socialization for the search subjects, such as a common goal within the *Prolicen* specific context, that enriched and reestablished their docent identities, work and other practices as teachers in other spaces of acting, and, then it has been configured as a formative experience.

**Key words:** Teacher training. Tutoring. Formative Experience. Physical Education distance learning graduation at UFES. Distance Learning.



## RESÚMEN

Este trabajo creció vinculado a la línea de investigación Cultura, Plan de Estudio y Formación de Educadores del Programa de Pos graduación en Educación de la Universidad Federal del Espíritu Santo (UFES) y buscó conocer las contribuciones de la experiencia con la tutoría para la formación y la constitución de la identidad de dos profesoras tutoras del Pro licenciatura Educación Física en UFES (Prolicen). Las cuestiones del estudio se desarrollan, principalmente, a partir del entrelazamiento de los conceptos de experiencia y formación. Walter Benjamin y Jorge Larrosa son los referenciales que ayudan en la comprensión del concepto de experiencia como una vivencia con potencial transformador. La discusión de la formación docente parte de las contribuciones de Antonio Nóvoa y Paulo Freire, lo que posibilita contemplar su carácter continuo, su sentido de proceso siempre incluso, inacabado. Marie Christine Josso es quien entrelaza los conceptos anteriores en su proposición de experiencia formadora como aquella que resulta en un aprendizaje y que afecta la identidad y la subjetividad del sujeto. Anclado en una perspectiva cualitativa de investigación, se utilizaron las Entrevistas Narrativas, propuestas por Fritz Schütze y discutidas por Jovchelovitch y Bauer (2002), como metodología para traer a la escena las voces de los sujetos en narrativas que partían de un recorte específico, la vivencia con la tutoría en el referido curso. Ese recorte instigó la elaboración, por el sujeto, de una narrativa, respetando la libertad de las entrevistadas y garantizándole la posibilidad de que experiencias de otras esferas de su vida fueran traídas y articuladas en su historia. El análisis temática interpretativa de las narrativas producidas en las entrevistas se dio a partir de tres ejes que añadieron las perspectivas de las entrevistadas y los intereses de la investigación. Así, fue posible capturar informaciones que dieran relieve: a) a la motivación inicial de las tutoras y su ingreso en el Prolicen; b) a la comprensión acerca del ser tutora y de la tutoría; y c) a las contribuciones de la tutoría para la formación y la constitución de las identidades de las profesoras tutoras. Llevándose en consideración las diferencias y particularidades inseridas en las vivencias de cada tutora, es posible trazar, como un horizonte común, la comprensión de que el pasaje por la tutoría, en el contexto específico del Prolicen, fue, para los sujetos de la investigación, un espacio-tiempo importante de aprendizaje, de cambio de saberes y de socialización profesional, que enriqueció y reforzó sus identidades docentes, sus trabajos y prácticas como profesoras también en otros espacios de actuación y que, por lo tanto, se configuró como una experiencia formadora.

**Palabras clave:** Formación de Profesores. Tutora. Experiencia Formadora. Pro licenciatura Educación Física en UFES. Educación a Distancia.

## LISTA DE SIGLAS

**AFOR** - Agência de Formação

**ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**AVA** - Ambiente Virtual de Aprendizagem

**BDTD** - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

**BTD** - Banco de Teses e Dissertações

**CAEF** - Centro de Artes e Educação Física

**CAERENAD** - Centro de Aprendizagem, Estudos e Formação de Recursos Humanos na Educação a Distância

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CBCE** - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

**CCJE** - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas

**CEFD** - Centro de Educação Física e Desportos

**CONBRACE** - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

**CONICE** - Congresso Internacional de Ciência do Esporte

**CREAD (ou CRE@AD)** – Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância

**EAD** - Educação a Distância

**ES** - Espírito Santo

**ESUD** - Congresso Nacional de Ensino Superior a Distância

**FEF/UNB** - Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília

**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**GEProf** - Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente

**GT** - Grupo de Trabalho

**GTT** - Grupo de Trabalho Temático

**IES** - Instituição de Ensino Superior

**IFES** - Instituto Federal de Educação

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LAEFA** - Laboratório de Educação Física Adaptada

**LESEF** - Laboratório de Estudos em Educação Física

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEB** - Movimento de Educação de Base

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**NEAAD (ou NE@AD)** – Núcleo de Educação Aberta e a Distância

**TIC** - Tecnologias de Informação e Comunicação

**MT** - Mato Grosso

**PET** - Programa Especial de Treinamento

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPP**- Projeto Político Pedagógico

**PROJABE**- Projeto Atelier de Biografias Educativas

**PUC-RIO**- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

**SEAD ou SEAD/Ufes** – Secretaria de Ensino a Distância da Ufes.

**SEB** - Secretaria de Educação Básica

**SEED** - Secretaria de Educação a Distância

**SIB/UFES**- Sistema Integrado de Bibliotecas da UFES

**SOE** - Serviço de Orientação ao Exercício

**SUS** - Sistema Único de Saúde

**TELUQ** - *Téle-Université du Quebec*

**NTIC** - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

**UAB** - Universidade Aberta do Brasil

**UFES** - Universidade Federal do Espírito Santo

**UFMG**- Universidade Federal de Minas Gerais

**UNED** - *Universidad Nacional de Educacion a Distancia de Madri*

**UNEMAT** - Universidade do Estado do Mato Grosso

**UFPI** - Universidade Federal do Piauí

**UNB** – Universidade de Brasília

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Pintura da tutora Mariana Pozzatti feita no encerramento do projeto de formação continuada de tutores (PFCID).....	166
Figura 2- Pintura da tutora Tereza Penedo feita no encerramento do projeto de formação continuada de tutores (PFCID).....	190
Figura 3- Pintura da autora feita no encerramento do projeto de formação continuada de tutores (PFCID).....	221

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Distribuição das vagas do curso nos Polos Municipais.....	39
Quadro 02. Organização Curricular do Prolicen.....	44
Quadro 03. Relação de textos publicados no livro-fascículo Escritas de Coragem.....	64
Quadro 4. Relação das frases-sínteses produzidas pelos tutores no encerramento do Projeto Ser .....	68
Quadro 5. Primeira pesquisa no banco de Teses e Dissertações da Capes.....	77
Quadro 6. Segunda pesquisa no banco de Teses e Dissertações da Capes.....	78
Quadro 7. Frequência dos temas Formação de Professores e Educação a Distância entre as teses e dissertações do PPGE/UFES no período de 2004-2013.....	89
Quadro 8. Teses e dissertações encontradas a partir da temática Formação de Professores pela EAD.....	89
Quadro 9. Pesquisa nos Anais do Conbrace: trabalhos selecionados no GTT 02 “Educações Física, Comunicação e Mídia”.....	98
Quadro 10. Pesquisa nos Anais do Conbrace: trabalhos selecionados no GTT 06 “Educações Física, Formação Profissional e Mundo do Trabalho”.....	105
Quadro 11. Características da atividade de tutoria em diferentes modelos.....	120
Quadro 12. Funções tutoriais segundo os Referenciais de Qualidade.....	122
Quadro 13. Quadro de análise usado na produção de dados com a realização das Entrevistas Narrativas.....	153

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>PARTE I: TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS.....</b>	<b>15</b>
<b>1 UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA TRAJETÓRIA.....</b>	<b>16</b>
1.1 QUESTÕES E OBJETIVOS .....	23
1.2 SINALIZANDO AS DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ESTUDO.....	24
<b>2 PRÓ-LICENCIATURA EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFES OU “PROLICEN”.....</b>	<b>26</b>
2.1 UMA PROPOSTA DIFERENCIADA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA EAD: O PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA COMO CONTEXTO.....	26
2.2 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA (PROLICEN).....	33
2.2.1 Notas sobre a implantação do Prolicen no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Ufes.....	34
2.2.2 Notas sobre a seleção e formação de tutores para o curso.....	36
2.2.3 Notas sobre o processo seletivo de alunos.....	39
2.2.4 O currículo do curso.....	40
2.2.5 Aspectos gerais da tutoria no Prolicen.....	48
2.2.6 Entre concepções e práticas de tutoria.....	49
2.2.7 Formação continuada de tutores: o <i>Projeto Ser Tutor</i> .....	54
2.2.7.1 O Espetáculo Multimídia.....	59
2.2.7.2 O documentário <i>Atos de coragem: Ser Tutor</i> .....	61
2.2.7.3 O livro-fascículo “ <i>Escritas de Coragem: experiências de tutoras do Pró-Licenciatura educação Física da Ufes</i> ” .....	62
2.2.7.4 O encerramento do projeto.....	67
2.6 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO GRUPO DE TUTORES DO PROLICEN EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFES.....	69
<b>3 TUTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA EAD: A PESQUISA EM DIÁLOGO COM O CONTEXTO GERAL DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ÁREA.....</b>	<b>75</b>
3.1 O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES E TESES .....	76
3.1.1. Análises de políticas e de práticas em EAD.....	79
3.1.2 Mediação e a relações entre os sujeitos da EAD .....	82
3.1.3. Práticas, formação e identidade de tutores.....	83
3.2 ALGUNS CAMINHOS TRILHADOS PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFES.....	88
3.3 O QUE A ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA TEM A DIZER SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA EAD? .....	94
3.3.1 O que vem sendo veiculado no Conbrace .....	95
3.3.1.1 O GTT Educação Física, Comunicação e Mídia do Conbrace.....	96
3.3.1.2 O GTT Educação Física, Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Conbrace .....	105

3.4 OUTRAS REFLEXÕES A PARTIR DA REVISÃO.....	110
3.4.1 Tutoria: entre concepções, nomenclaturas e funções.....	112
3.4.2 As funções tutoriais em diferentes perspectivas.....	118
 PARTE II EXPERIÊNCIAS DE TUTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROLICEN: NOTAS SOBRE A PESQUISA .....	 124
 <b>4 FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E EXPERIÊNCIA FORMADORA: DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO.....</b>	 125
4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EM DIÁLOGO .....	125
4.1.1 Diálogos sobre formação.....	125
4.1.2 Sobre experiência e experiência formadora .....	132
4.2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	136
4.2.1 Caracterizando a pesquisa.....	136
4.2.2 A arte de narrar experiências: contribuições ao estudo das experiências de tutores.....	139
4.2.3 Entrevistas Narrativas como proposta metodológica.....	142
4.2.4 Outros recursos e instrumentos auxiliares.....	150
4.3 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS.....	153
 <b>5 EXPERIÊNCIAS DE TUTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROLICEN EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFES.....</b>	 157
5.1. MARIANA: UMA PROFESSORA EM BUSCA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	159
5.1.1 Ingresso na tutoria do Prolicen como possibilidades de formação e aproximação com a Universidade.....	161
5.1.2 O tutor como sujeito em construção.....	167
5.1.3 Tutoria como atividade mediadora de contextos de docência.....	177
5.2 TEREZA: UMA PROFESSORA EM BUSCA DE SI.....	186
5.2.1 Ingresso na tutoria do Prolicen como uma “ <i>chance de mudança</i> ”.....	189
5.2.2 O Tutor como um parceiro na aprendizagem .....	195
5.2.3. Tutoria como oportunidade de (re)constituição da identidade docente.....	200
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
 REFERÊNCIAS .....	222
 APÊNDICES .....	237
 ANEXOS.....	246

## APRESENTAÇÃO

O desafio do trabalho aqui apresentado foi o de compreender e (*re*)contar como as experiências de tutoria contribuíram para a formação e constituição das identidades de duas professoras que atuaram como tutoras no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na modalidade a distância, o *Prolicen* - como se tornou comum chamarmos esse curso que fez parte do Programa Pró-licenciatura do Governo Federal destinado à formação de professores em exercício nas redes públicas de ensino.

A estruturação e a organização da escrita do trabalho não foram tarefas fáceis. Foram esboçadas inúmeras possibilidades de apresentação textual da pesquisa e o diálogo com a banca examinadora nos exames de qualificação foi fundamental para que o texto alcançasse a sua forma final.

A ordem cronológica dos fatos ou a disposição hierárquica dos contextos, ainda que importantes, não foram primordiais. Optei, portanto, por uma organização singular, na qual os contextos são apresentados segundo uma demanda e, desse modo, um capítulo puxa o próximo e orienta a trajetória do texto.

A primeira parte, denominada Trajetórias e Contextos, é composta por três capítulos. No primeiro deles, faço o exercício de rememorar minha própria trajetória para mostrar como esta pesquisa se configurou a partir de minhas experiências de estudante da formação docente, de professora de Educação Física em formação continuada e de *ex-tutora* no *Prolicen*. Já nesse capítulo são expostas as questões, a problematização e os objetivos do trabalho. Aqui, aproveito também para sinalizar as dimensões teórico-metodológicas implicadas no estudo, que são tratadas em detalhes posteriormente, no Capítulo 4.

O segundo capítulo dedica-se a apresentação de algumas informações importantes sobre o Programa Pró-Licenciatura, na tentativa de destacar características que o diferenciaram de outros programas de formação pela Educação a Distância (EAD) e que impactaram diretamente na configuração do que foi o *Prolicen* Educação Física da UFES. No mesmo capítulo, faço a apresentação do contexto específico do curso, no qual apresento informações gerais sobre o processo de sua implantação, seu



currículo e, principalmente, sua proposta para a tutoria e os investimentos na formação continuada dos seus tutores. Esse, portanto, é o capítulo que apresenta o contexto no qual se insere a discussão proposta nesta pesquisa.

No terceiro capítulo, dedico-me à revisão de algumas produções da área da Educação e da Educação Física, na tentativa de localizar a temática da *tutoria na formação de professores pela EAD* no contexto mais amplo das pesquisas e das produções acadêmicas. Aqui também faço um aprofundamento da revisão buscando, por meio de alguns trabalhos, as diferentes perspectivas relativas à tutoria, que incidem sobre as diferenças nas nomenclaturas encontradas e sobre a definição do papel e das funções do tutor em diferentes propostas na EAD.

A segunda parte do texto reúne os dois últimos capítulos e as considerações finais, evidenciando ao leitor o que foi a realização da pesquisa, os caminhos percorridos e as escolhas feitas, expondo o que foi produzido no diálogo com os nossos interlocutores.

Assim, no quarto capítulo são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo, buscando consolidar o diálogo com autores que se dedicam a pensar o conceito de Formação e a compreender a Experiência e a Experiência Formadora. Também são expostas, nesse capítulo, as escolhas teórico-metodológicas que configuram esta como uma Pesquisa Qualitativa, que se utilizou das Entrevistas Narrativas e da Análise Temática para a produção e a análise de dados.

O quinto capítulo apresenta as professoras tutoras, que diretamente contribuíram para o estudo, e intenciona orquestrar o diálogo entre as vozes presentes na pesquisa, na interpretação das entrevistas narrativas dos sujeitos que se dispuseram a refletir conosco sobre as contribuições da experiência com a tutoria no *Prolicen* Educação Física da UFES para as suas formações e constituição de suas identidades.

Em seguida, apresento as considerações finais, que não se orientam pelo sentido de conclusão, mas que, ao contrário, inspira-se na ideia de inacabamento e, portanto, possibilita a colocação de novas questões, de novos estudos e discussões,

alimentando o que é vital à produção de conhecimento e à condição humana: a certeza de sua provisoriedade e de sua incompletude.

## **PARTE I**

### **TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS**

## 1 UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA TRAJETÓRIA

Quando iniciei o curso de licenciatura plena em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo, em 1996, minha compreensão relativa à Educação Física ligava-se à ideia de que essa se ocupava apenas das técnicas de exercícios físicos e do treinamento para os esportes, apoiando-me assim, em conceitos restritos de atividade física e esporte. Mas, à medida em que eu me apropriava das discussões da área, ia descobrindo que minha visão estava vinculada a ideias reducionistas, construídas ao longo da história da Educação Física<sup>1</sup>, no meio das incertezas sobre sua especificidade.

A partir do terceiro período do curso, conhecendo um pouco mais sobre a história da Educação Física, compreendi que ela também se comprometia com interesses de dominação, pela disseminação de valores como a competição e a exclusão. No entanto, contrapondo-se a esses interesses, muitos estudiosos da área defendem-na como possibilidade enriquecedora da formação humana, entre eles, professores que considero fundamentais em minha trajetória acadêmica e profissional<sup>2</sup>, e que me auxiliaram a compreender a Educação Física como área que se ocupa da “Cultura Corporal de Movimento” (COLETIVO DE AUTORES, 1992), e como prática fundamentalmente pedagógica.

A convivência com esses professores, a leitura e o diálogo com alguns de seus trabalhos e de outros autores importantes para a Educação Física e para a Educação, além da intensa participação em grupos de estudos e pesquisas, como o Programa Especial de Treinamento (PET) e o Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA), tornaram a graduação um momento muito frutífero, despertando em mim,

---

<sup>1</sup> Se acompanharmos a trajetória da Educação Física, podemos perceber que ela já serviu a ideais militares, higienistas, recebeu (e recebe) influência da área biológica e da Psicologia, tentou se caracterizar como Ciência do Esporte (BRACHT, 2003) e, ainda hoje, parece estar imersa em águas turvas.

<sup>2</sup> Valter Bracht, Fernanda Simone Lopes de Paiva, Sandra Soares DellaFonte, Zenólia Campos Figueiredo, Sidney Carvalho Rosadas, Silvana Ventorim e Francisco Caparroz foram os professores (e amigos) com os quais compartilhei/compartilho ideias, dúvidas, sonhos e realizações.

cada dia mais, a vontade de me tornar professora, buscando ressignificar a Educação Física no interior da sociedade, comprometendo-me prazerosamente com a docência.

Esses foram alguns dos momentos vividos em minha formação inicial que tiveram grande importância na construção da minha identidade profissional. Aqui, refiro-me à identidade em uma esfera ampla e permeável, tendo como referência os estudos culturais de Stuart Hall (2006; 2009) e os de Claude Dubar (1997; 1998) na área da socialização profissional, compreendendo-a como um diálogo entre o coletivo e o particular, com características que podem ser compartilhadas por grupos e que, ao mesmo tempo, se constitui em algo único por trazer as marcas das nossas vivências pessoais. Tendo em vista esse movimento perene, de estar sempre em construção, a identidade não se completa nunca.

Meus primeiros contatos com a escola, durante a graduação, por meio dos estágios supervisionados, foram momentos “inspiradores” por me proporcionarem uma visão da complexidade inerente à realidade escolar, agora, na posição de professora em formação. No entanto, a fragilidade dos vínculos entre a escola e a universidade na configuração do estágio me instigava a refletir sobre as muitas contradições de um currículo que se propunha formar um professor crítico e atuante, por meio da reflexão/ação, sem reservar, em sua estrutura, um espaço significativo para a escola, com seus sujeitos e suas realidades.

Os problemas e as limitações com a experiência nessa disciplina curricular, as reflexões sobre suas possibilidades e contribuições, despertavam em mim o desejo pela pesquisa; e esse se tornou o objeto de estudo de minha monografia de fim de curso<sup>3</sup>. A ausência de vínculos consistentes com a escola e as fragilidades dessa unidade do currículo eram algumas de minhas principais preocupações. Angustiava-me a sensação de que perdíamos um espaço valioso, um momento oportuno para as reflexões coletivas e para o compartilhamento de ideias e experiências do mundo vivido na realidade escolar. Enfim, me vi tomada pela sensação de que

---

<sup>3</sup>O Estágio Supervisionado na Formação do Professor: apontamentos sobre a questão no CEFD/Ufes. Monografia por mim apresentada na conclusão do curso de licenciatura plena em Educação Física da Ufes, em 2001.

desperdiçávamos os frutos que brotavam (ou que brotariam) de uma relação mais próxima entre a Universidade e a Escola.

No início do ano de 2001, após terminar a licenciatura em Educação Física, aceitei o desafio de trabalhar como professora na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, localizada na pequena cidade de mesmo nome, no interior do Espírito Santo, onde meus pais moram. A experiência docente com as séries iniciais do Ensino Fundamental na escola pública e com crianças portadoras de necessidades educativas especiais constitui-se outro rico momento de minha formação, tanto pelos desafios que tive de enfrentar para construir minha prática pedagógica e romper com práticas tradicionais e reprodutivistas da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992), como também pela gratificação advinda do sucesso em algumas experiências nesses espaços. A cada dia, eu me tornava professora, aprendendo com os alunos, suas famílias e, claro, com os outros professores, em um movimento que coaduna com as ideias de Nóvoa (1992) de que “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (p.114).

À medida em que os desafios iam surgindo, crescia a necessidade de dialogar com outros professores da área, lembrando-me a todo instante da riqueza dos debates nos grupos de estudos e pesquisa da graduação, imaginando como seria bom poder estar, ao mesmo tempo, na escola e na universidade, vivendo e refletindo a docência e o seu contexto.

Estando tão longe fisicamente da universidade, resolvi me inscrever em um curso de especialização em Educação Inclusiva na modalidade EAD<sup>4</sup> e comecei, então, a vivenciar algumas das dificuldades, e também das possibilidades, da educação a distância. Deparei-me com meu próprio preconceito, enfrentei o descaso por parte da orientação acadêmica da instituição e, nesse caminho árduo, descobri que algumas instituições que trabalham com EAD “confundem” a autonomia do aluno com o seu

---

<sup>4</sup> Curso de Especialização em Educação Infantil e Especial pela Universidade Cândido Mendes do Rio de Janeiro, realizado no período de 2003 a 2005. Para dar continuidade aos meus estudos sobre currículo e formação de professores, foquei meu trabalho monográfico na temática Formação do Professor de Educação Física com vistas à Inclusão.

abandono. Até aqui, era isso o que eu conhecia sobre essa modalidade de ensino. O que eu não sabia é que, mais tarde, eu conheceria o outro lado!

Naquele momento, talvez não estivesse tão claro para mim, mas, certamente, o mais importante nessa experiência vivida como aluna de um curso de especialização pela EAD, foi que ela aumentou minha curiosidade em relação à problemática da formação docente, dando-me novo fôlego e motivação para prosseguir minha caminhada de formação continuada e de pesquisa. Tornou-se primordial articular meu cotidiano de professora com a minha formação acadêmica, investindo em estudos de pós-graduação.

Com esse objetivo, mudei-me para Vitória, onde conciliava o trabalho de professora e os estudos preparatórios para o curso de mestrado. Passei a integrar o Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) e o grupo de estudo *Nós da Escola*, no qual sempre se reuniam docentes da universidade, estudantes da graduação e professores das escolas que, assim como eu, buscavam “algo mais” para suas práticas e para a Educação.

Em 2004, ingressei no curso de mestrado em Educação Brasileira da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e, já no primeiro semestre, passei a integrar o Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente (GEProf), coordenado pela professora Menga Lüdke, que foi também minha orientadora durante o mestrado. O convívio no GEProf tornou-se fundamental porque as experiências vividas no processo de desenvolvimento de uma grande pesquisa<sup>5</sup> enriqueciam minha formação acadêmica, trazendo muitas contribuições para meu crescimento enquanto professora e pesquisadora.

Minha pesquisa de mestrado<sup>6</sup>, como fruto dessas experiências marcantes vividas nas fronteiras entre a Escola e a Universidade, materializava aquilo que me movia enquanto pesquisadora e professora: a ideia de que a aproximação entre essas

---

<sup>5</sup> Durante todo o curso de mestrado, acompanhei e participei da pesquisa coordenada pela professora Dr<sup>a</sup>. Menga Lüdke, intitulada *O que conta como pesquisa*, que, posteriormente, em 2009, foi publicada como livro homônimo.

<sup>6</sup> O professor regente da Educação Básica e os Estágios Supervisionados na formação inicial de professores. Dissertação de mestrado defendida em abril de 2007.

instituições traria bons frutos para a formação docente e também para a produção de conhecimento no campo da Educação. No trabalho de campo que realizei em três escolas da cidade do Rio de Janeiro, entrevistei onze professores regentes que recebiam, em suas aulas, estagiários de cursos de pedagogia de diferentes instituições formadoras. A intenção era compreender qual o lugar ocupado pelos regentes na formação dos estagiários que recebem, e como os próprios professores regentes se veem nesse processo.

Os estudos de Foerster (2002 e 2005) sobre *Parceria* na formação de professores ajudaram a compreender o que se evidenciava nas análises de minha pesquisa, ou seja, a ideia de que, quanto maior a articulação e a parceria entre a universidade e a escola, maior era o envolvimento, o comprometimento e o reconhecimento dos professores regentes como co-formadores de outros professores (ALBUQUERQUE, 2007). Acenava-se para mim, com muito mais força, a ideia de que, juntas, Universidade e Escola, poderiam muito mais.

Em 2007, depois de concluir o mestrado, retornei ao Espírito Santo, onde retomei minha carreira de professora de Educação Física, agora, na rede pública de ensino do município de Vitória e no Serviço de Orientação ao Exercício (SOE) da Secretaria Municipal de Saúde. No momento em que retornei às atividades docentes na escola, também fui convidada a tentar o processo seletivo para tutores do Pró-licenciatura Educação Física da UFES (*Prolicen*)<sup>7</sup>. Tratava-se de trabalhar com formação de professores que já atuavam na área, mas que não tinham habilitação específica. Motivou-me a oportunidade de dialogar com outros professores em formação e de estar novamente nas linhas fronteiriças entre a Escola e a Universidade, mas não era só isso, era também o meu reencontro com a EAD. Depois de uma amarga experiência no passado, que fomentou meus preconceitos e receios, fazendo-me desacreditar nas possibilidades de uma formação séria por essa via, era a possibilidade de estar agora do “outro lado”, passando da posição de aluna à de tutora.

---

<sup>7</sup> O Pró-Licenciatura foi um programa do Governo Federal que credenciava instituições para a formação, em nível superior, de professores em exercício. No Capítulo 2 deste texto, trago mais informações sobre este programa do Governo Federal e sua versão voltada para a oferta da Licenciatura em Educação Física na Ufes que neste texto, será denominado de *Prolicen*, como também ficou conhecido o curso entre os seus envolvidos. Poderá aparecer ainda, como referência ao mesmo curso, a nomenclatura Pró-Licenciatura Educação Física.



Para me decidir se concorreria ou não à função de tutora, fiz muitas reflexões que entrelaçavam minhas experiências com minha curiosidade de pesquisadora, perguntando-me: será que, definitivamente, a EAD se instalou como uma forma de desqualificar a formação docente? Quem se favorece com cursos oferecidos nessa modalidade? A serviço de quem está a EAD? Seria possível fazer algo qualificado, que de fato representasse a possibilidade de ampliação do acesso à Universidade? O que esse curso representaria para os professores que trabalhavam naquelas escolas tão distantes dos centros urbanos? Como trabalhar com a ideia de autonomia do aluno da EAD sem cair na prática do seu abandono? Como fazê-lo? Por quê? Enfim, eram tantas perguntas, que não me restou outra alternativa a não ser enveredar por esse novo caminho que se abria a minha frente e deixar que a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2004) me orientasse na busca rigorosa de pistas ou, quem sabe até, de respostas.

Além de toda essa curiosidade, incidiam outras duas forças sobre minha motivação para ingressar nessa “aventura”. A primeira diz respeito ao engajamento e ao compromisso do corpo docente do curso. Os professores que atuariam como especialistas nas disciplinas eram pesquisadores importantes e com grandes contribuições para a produção do conhecimento na área da Educação Física, o que me fazia acreditar na possibilidade de que essa seria uma experiência inovadora e séria na formação de professores de Educação Física pela Educação a Distância.

A segunda razão, diz respeito a proposta do curso para a tutoria. Ao contrário de grande parte dos cursos pela EAD, que contratam tutores para atuarem apenas em uma disciplina, dispensando-os assim que ela se finda, o *Prolicen* se propunha a manter seu quadro de tutores pelos cinco anos de duração do curso, orquestrando, simultaneamente às atividades da tutoria, ações de formação continuada para seus professores tutores.

Os quase cinco anos de envolvimento com a EAD para a formação de professores de Educação Física me permitiram vivenciar experiências interessantes e diversificadas. Fui tutora de algumas disciplinas de conteúdo específico e também de Seminário de Estudos, em que desempenhava o papel de mediadora dos processos ensino-

aprendizagem e de qualificação da escrita dos professores cursistas<sup>8</sup>, buscando construir com eles uma prática reflexiva e dialogada de formação. Também estive temporariamente disponível para pensar e discutir a parceria entre as Secretarias de Educação e a Universidade, participando de uma discussão que coloca em xeque as políticas para formação de professores via EAD e que demonstra o quanto ainda é preciso se fazer para que essas “parcerias” se efetivem de fato e para que cada instituição envolvida assuma seu compromisso e responsabilidade com a formação de professores.

Nessa trajetória, cercada de muito aprendizado, um dos maiores desafios que tive de enfrentar foi a organização do meu tempo para a conciliação das atividades da tutoria com minhas atividades de professora de Educação Física de escola pública e da Secretaria Municipal de Saúde. O acúmulo de tarefas, o dia corrido e tumultuado, os muitos fins de semanas dedicados às reuniões administrativas e às formações do *Prolicen* pesaram muito. Por várias vezes pensei em desistir e só não o fiz porque eu acreditava ocupar um lugar privilegiado. Eu estava, ao mesmo tempo, na Escola e na Universidade, vivendo e refletindo a realidade da docência e da formação, tendo a oportunidade de partilhar experiências e saberes com os outros tutores, com os professores da universidade e com os alunos do curso que, em sua maioria, também eram docentes e atuavam em diferentes espaços profissionais.

Posso afirmar que esses momentos foram muito valiosos para minha trajetória profissional e acadêmica, tanto pelo fato de ter me confrontado várias vezes com minhas próprias dúvidas e preconceitos em relação à EAD, como pela descoberta das infinitas possibilidades de formação advindas da tutoria, das reflexões, do compartilhamento de sonhos e expectativas, da solidariedade nos momentos de angústia e medo, enfim, dos infinitos devires possíveis desses encontros com esses tantos outros que passaram a fazer parte de minha história.

---

<sup>8</sup> Ao usar a expressão “professores cursistas” refiro-me aos alunos do *Prolicen* Educação Física da UFES (Prolicen), que eram professores da Educação Básica sem habilitação na área e que haviam ingressado como alunos do curso. Ao longo do texto também aparecerão a expressão “professor tutor”, fazendo menção aos tutores do curso, responsáveis pela mediação nas atividades de formação e “professor especialista”, referindo-se aos professores vinculados à universidade e que eram os responsáveis pelas disciplinas, elaboração do material didático e seus conteúdos específicos.

A intensidade das experiências vividas junto ao *Prolicen*, desde 2008, me tomaram de tal maneira que minhas atividades de professora em formação, de professora formadora e de pesquisadora acabaram convergindo para o mesmo ponto, tornando-se também a motivação para meus estudos em nível de doutorado. Instigava-me conhecer as contribuições dessa vivência na vida de outros tutores.

Assim, é no cruzamento desses caminhos e dos sentidos neles produzidos que se configuraram a motivação e o **objeto deste estudo** que se voltam para a experiência de tutoria no contexto da formação de professores no *Prolicen*.

## 1.1 QUESTÕES E OBJETIVOS

A experiência aqui narrada desafiava-me a buscar pistas que pudessem ajudar a responder a uma **questão central**: quais as contribuições da experiência de tutoria no *Prolicen* para a formação e a constituição da identidade dos seus professores tutores?

Algumas razões mostravam a importância da busca por possíveis respostas para a questão. A primeira delas dizia respeito à possibilidade de darmos visibilidade aos processos vividos na tutoria dentro desse curso, com tudo o que ele propunha de inovação, tanto no que diz respeito às práticas e estruturas curriculares, bem como aos seus projetos de formação continuada direcionados aos tutores.

Uma segunda razão esteve ligada à possibilidade de colocarmos em xeque a própria proposta do Programa Pró-licenciatura, enquanto programa do Governo Federal, como um projeto complexo de parceria que se fundamentou em uma perspectiva da formação inicial e continuada que envolvia não só os seus alunos, mas que intencionava incentivar e oportunizar a formação continuada também de outros sujeitos que fizessem parte da rede de relações dos envolvidos.

Por fim, buscar respostas para a questão central do estudo também foi importante porque permitiu o questionamento do modelo hegemônico de tutoria adotado não só por cursos EAD privados, e seus pacotes prontos de inspiração fordista, mas a própria proposta da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Se possíveis respostas se acenavam para mim como tutora em alguns momentos dessa trajetória, minha inquietude de pesquisadora acrescentava dúvidas, interrogações e me instigava a buscar outras vozes que pudessem ampliar as possibilidades de compreensão da questão posta. E foi justamente nessa polifonia que se configurou o estudo que deu origem ao texto aqui apresentado e que teve como **objetivos**:

- Investigar, junto aos professores tutores do *Prolicen*, seus percursos de formação, identificando perfil, características da formação inicial, investimentos em formação continuada e razões e expectativas que motivaram o ingresso na tutoria.
- Analisar como os tutores compreendem seu papel de professor tutor na formação dos alunos do curso.
- Conhecer, a partir das vozes dos próprios sujeitos, as contribuições das experiências com a tutoria para a formação e para a constituição das identidades dos professores tutores do curso.

## 1.2 SINALIZANDO AS DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ESTUDO

A configuração das questões do estudo acenava para a necessidade de explorar, como **conceitos centrais**, as ideias de *Formação*, *Experiência* e *Experiência Formadora*. Como será discutido em detalhes também no Capítulo 4, o diálogo sobre Formação deu-se, principalmente, a partir do pensamento de Paulo Freire e António Nóvoa, levando-se em consideração o caráter processual e ininterrupto, que caracteriza a *formação* na concepção desses autores e que, ao enfatizar a ideia de incompletude e inacabamento, torna-o permeável e sensível à dinâmica da vida.

Valter Benjamim e Jorge Larrosa colocaram-se como referenciais que ajudaram na compreensão da *Experiência* como uma vivência capaz de provocar mudanças e redirecionamentos na vida do sujeito submetido a ela. E por fim, Marie-Christine Josso é quem amalgama os dois conceitos anteriores propondo a ideia de *Experiência Formadora* e, com isso, ajudando no direcionamento da discussão deles no terreno da formação docente.

A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, utilizando o **método das Entrevistas Narrativas**, proposta por Fritz Schütze e adaptada por Jovchelovitch e Bauer (2002), como será mostrado, em detalhes, a partir do Capítulo 4. Essa opção metodológica valoriza as potencialidades das narrativas, preservando a organização de fatos e o estabelecimento de uma lógica própria pelos sujeitos, dando visibilidade às muitas articulações entre as diferentes esferas da vida de seus narradores. Além disso, a história a ser desenvolvida pelo entrevistado tem um ponto de partida, um recorte que é determinado a partir das questões da pesquisa e, portanto, trata-se de uma narrativa situada, o que possibilita a fusão dos horizontes do sujeito e do pesquisador.

Assim, a pesquisa traz em destaque as vozes de duas professoras tutoras, apresentadas no Capítulo 5, que refletem sobre suas trajetórias e contam suas experiências no contexto da tutoria no Prolicen, dando visibilidade aos seus processos formativos vividos nesse *espaçotempo* e nas relações possibilitadas por ele. Mas elas não estão sozinhas, pois as vozes de outros sujeitos que participaram dessa vivência (inclusive a minha, como ex-tutora) são trazidas ao diálogo sempre que as discussões as convocam.

## **2 PRÓ-LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFES - O PROLICEN**

Para entendermos o que foi o curso de Licenciatura em Educação Física, na modalidade de Educação a Distância, desenvolvido no âmbito do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)/UFES (*Prolicen*), é necessário conhecermos o que foi o Programa do Governo Federal do qual ele fazia parte, o Programa Pró-licenciatura, entendendo as particularidades envolvidas nessa proposta de formação de professores. Assim, faremos uma apresentação recorrendo à normatização oficial, aos documentos que marcam sua regulamentação e a alguns estudos que tiveram esse programa como objeto de discussão, em especial, os trabalhos de Carvalho (2011) e Carvalho e Pimenta (2010).

### **2.1 UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA EAD: O PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA COMO CONTEXTO**

O Pró-licenciatura foi um programa do Governo Federal para a oferta de cursos de graduação a distância nas universidades públicas. Seu contexto de criação e de implantação traz aspectos importantes que revelam um movimento inovador desde a sua concepção, primando pelo envolvimento de vários atores e caracterizando-se como uma política pública que, apesar de surgida ainda no contexto de um governo neoliberal, no qual prevaleciam as recomendações das grandes agências internacionais para a Educação, tentou colocar em diálogo diferentes interesses no debate a respeito do acesso ao Ensino Superior e sobre a Educação a Distância.

O Pró-licenciatura se configurou como um *programa de parceria das Secretarias de Educação Básica (SEB/MEC) e a Distância (Seed/MEC) com instituições de ensino*

*superior públicas, comunitárias e confessionais*<sup>9</sup>, implantado pelo Governo Federal, no ano de 2005, para a formação de professores em exercício. Sua criação teve como base o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelecia como meta que, até o ano de 2010, pelo menos 70% dos professores da Educação Básica tivessem acesso à formação de nível superior (licenciatura) em instituições qualificadas. Essa meta foi estabelecida tendo como base o baixo desempenho alcançado pelas escolas públicas brasileiras no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com resultados muito aquém do esperado. Além disso, foi também justificado pelos dados revelados no Censo de 2004 que contabilizou cerca de 180 mil funções docentes ocupadas por profissionais sem habilitação.

Segundo Carvalho (2011; 2010), esse programa se configurou como uma política pública construída a partir do diálogo com representantes de instituições de ensino superior, por meio da Unirede<sup>10</sup>, que discutiam caminhos para a implementação de cursos de graduação a distância no Brasil como forma de diminuição das desigualdades no acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Os primeiros editais para financiamento público dos cursos na modalidade a distância previam que as instituições públicas se organizassem em consórcios, o que levou ao desenvolvimento de importantes grupos de trabalho e discussão que se formaram por proximidade geográfica ou por afinidade acadêmica para a criação e implementação dos projetos.

---

<sup>9</sup> Informação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disponível em <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/itemlist/tag/Pr%C3%B3Letramento>. Acessado em 27 de julho de 2013.

<sup>10</sup> A Unirede (Universidade Virtual Pública do Brasil) era formada por diversos grupos e instituições de ensino superior públicas que já se articulavam desde 1999. Caracterizada como consórcio interuniversitário, empreendia a luta pela democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, entendendo a EAD como uma possibilidade de expansão da oferta e do acesso às universidades. Chegaram a participar desse consórcio 82 instituições públicas de ensino superior e 7 consórcios regionais, contando com o envolvimento de professores e pesquisadores das principais Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil no desenvolvimento de debates e pesquisas que serviram de fundamentação para a proposição de políticas públicas voltadas para EAD e, dentre elas, a criação do Pró-licenciatura. Maiores informações sobre a Unirede podem ser encontradas no trabalho de Carvalho (2010; 2011) e no endereço eletrônico <<https://cssti.wordpress.com/2012/02/28/unirede-universidade-virtual-publica-do-brasil/>>.

Essa organização, iniciada já com o Consórcio de Universidades do Rio de Janeiro (CEDERJ) e com a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE) também foi importante porque possibilitava a criação conjunta e a socialização de experiências e materiais entre as instituições envolvidas, além de ter se tornado um espaço para debate e luta pela criação de políticas públicas para a Educação a Distância como forma de ampliação do acesso ao Ensino Superior. Ilustrando essa informação, Carvalho (2010. P. 106) cita a Ata do documento de criação da UNIREDE de 1999.

Os representantes das 8 universidades presentes a I Reunião da Universidade Virtual Pública do Brasil, nos dias 2 e 3/12 em Brasília, UnB, estão conscientes de que já é hora de ampliar seu espaço, partindo para uma ação arrojada, inovadora, responsável e concreta, como resposta às desigualdades e injustiças no campo da educação superior.

Para a autora, que discute em um de seus trabalhos o papel da Unirede na construção das políticas públicas de EAD no País, a participação desse consórcio nas discussões representou um avanço por possibilitar o diálogo entre diferentes interesses ligados à institucionalização da EAD no contexto brasileiro<sup>11</sup>.

O processo de criação do Pró-licenciatura foi bastante complexo, estruturado, a partir de uma intensa interlocução com diversos grupos de instituições de ensino superior públicas [...]. Na trajetória de construção do Programa Pró-licenciatura, observamos que a representação de diversos segmentos e a interlocução contínua com a SEED/ MEC propiciou que o modelo final da discussão refletisse o interesse de diversos grupos, sobretudo os que defendiam a educação pública, gratuita e de qualidade. Essa interlocução não foi fácil, os sujeitos envolvidos no processo não deixaram de agir de acordo com seus próprios interesses, o Estado não flexibilizou as suas ações apenas em função da interlocução, assim como os professores da IES também não abriram mão de determinados elementos ao longo do processo [...] justamente por ter permitido um debate amplo sobre o assunto naquele momento, expressa um movimento democrático de construção de um programa (CARVALHO, 2011. P. 02).

O primeiro edital de financiamento dos cursos, lançado em junho de 2004 (edital 01/2004), voltava-se, principalmente, para a oferta das licenciaturas nas áreas de

---

<sup>11</sup> Se por um lado, a organização em consórcios propiciava a criação de grupos de discussão e dava um carácter democrático ao processo, por outro, essa exigência também produzia certo efeito homogeneizador pela construção e compartilhamento de um projeto único de formação entre as diferentes instituições que participassem do acordo, o que acabava por reduzir as possibilidades de adequação dos cursos às diferentes realidades encontradas em cada região do País.



pedagogia, física, matemática, química e biologia e contemplava oito grupos de universidades para a oferta de 17.585 vagas.

Esse primeiro edital esteve aberto para consulta e opinião pública no site do Ministério da Educação (MEC), reforçando a ideia de colocar diferentes sujeitos em diálogo para promover a adequação do processo às diferentes condições e demandas e foi, também, uma estratégia do Governo para garantir a participação e o envolvimento de diferentes instituições na consolidação da EAD como estratégia para a formação de professores.

Em 2005, um segundo edital foi lançado, no entanto, nessa segunda etapa, denominada de Pró-licenciatura Fase II, algumas alterações e especificações, resultantes dos diálogos iniciados, foram incorporadas ao processo e publicadas na Resolução CD/FNDE nº 34 de 9 de agosto de 2005.

Entre as recomendações contidas no documento encontravam-se os critérios para apresentação, seleção e execução dos projetos dos cursos, bem como, as orientações pedagógicas e os pressupostos metodológicos que deveriam nortear as propostas, além da definição das responsabilidades de cada participante do programa. Essas especificações tentavam garantir também a conformidade entre as propostas e os objetivos do programa e o atendimento a certos padrões de qualidade na oferta dos cursos.

Observa-se, no documento, a característica de parceria que os projetos deveriam assumir, dividindo papéis e responsabilidades entre o Governo Federal, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as Instituições de Ensino Superior (IES). O envolvimento dessas diferentes instâncias do poder público, bem como a organização de consórcios e parcerias entre as IES e as Secretarias de Educação para a realização dos cursos, revelava a complexidade da estrutura proposta pelo Pró-licenciatura.

O Programa merece destaque não só por representar um processo que se caracterizou por um movimento democrático, ou por sua complexa estrutura de articulação entre as instâncias envolvidas no financiamento, regulação, oferta e

avaliação, mas também porque algumas de suas diretrizes expressavam concepções críticas relativas à formação docente que partiam da valorização das experiências, da reflexão sobre a prática e da formação de redes de relações entre docentes.

Os Anexos II e III da Resolução supracitada traziam especificações que ajudavam a traçar um perfil político para os cursos, que é detalhado, principalmente, no documento “Propostas Conceituais e Metodológicas” (o Anexo III da Resolução), no qual são expressos o compromisso do Programa com a construção de uma escola que se torne um instrumento de formação e transformação social e a preocupação com o atendimento de realidades locais.

A metodologia do Programa procurará abranger o processo educativo em suas diversas manifestações científicas, sociais, econômicas e culturais, uma vez que se busca contribuir para a construção de uma escola comprometida com a reflexão e a intervenção em seu contexto social. Sendo assim, a efetividade, legitimidade e penetração social das estratégias do Programa devem promover a articulação com os movimentos sociais e as organizações comunitárias, em nível local, para a elaboração conjunta de propostas de intervenção (BRASIL, 2005, ANEXO III da Resolução 34 de 09 de agosto de 2005).

Também nesse documento, observa-se a recomendação de que as experiências dos professores fossem consideradas como um dos eixos norteadores na formulação dos projetos de formação, com destacada importância para a reflexão sobre a prática, de modo que ela pudesse se desdobrar em ações transformadoras dessa mesma prática, com efeitos sobre a realidade na qual está inserida.

A experiência dos professores deve ser ponto de partida para a reflexão sobre a prática pedagógica. Para tal, será estimulada a presença do tutor na escola em que o professor atua, planejando e refletindo sobre a ação do professor e como ela pode ser transformada (BRASIL, 2005, ANEXO III da Resolução 34 de 09 de agosto de 2005).

Podemos observar ainda a opção por uma perspectiva de formação entendida como processo permanente, exigindo que os projetos selecionados contemplassem ações de incentivo e oportunidades de formação continuada para todos os sujeitos envolvidos.

O curso a ser desenvolvido deverá ser concebido como uma etapa de um processo de formação continuada. Por um lado, estará articulado a outras iniciativas de formação permanente de educadores de forma que a diplomação seja apenas um momento pontual no processo de formação desses professores e não um ponto terminal (BRASIL, 2005, ANEXO III da Resolução 34 de 09 de agosto de 2005).

Outro aspecto importante destacado no referido documento é sua menção à necessidade de que os cursos viabilizem a constituição de uma rede de relações entre professores para a troca de experiências e materiais, e incentive o clima de formação continuada nas escolas onde trabalham os professores alunos .

[...] deve levar os professores nele matriculados a vivenciar trocas frequentes com seus pares, pesquisadores e professores de outras instituições criando, já desde o primeiro momento, uma rede de socialização permanente de experiências, dúvidas, materiais e propostas de atuação. A rede que nasce nesse programa deve ter possibilidade de se manter viva após a diplomação dos professores.

[...] o foco na escola busca assegurar que o investimento feito na formação do docente resulte em melhoria real na qualidade do ensino oferecido nas escolas das redes públicas. Assim, serão envidados esforços buscando estimular os demais profissionais da escola em que atua o professor aluno desse programa a participarem de programas de formação inicial ou continuada (BRASIL, 2005, ANEXO III da Resolução 34 de 09 de agosto de 2005).

Em suma, a trajetória de sua criação e sua proposta conceitual revelam, portanto, características importantes que vão diferenciar o Pró-licenciatura, a saber: a) a oportunidade de participação de diferentes atores no processo de sua construção; b) a complexidade de sua estrutura, que se caracterizou pelo envolvimento de diferentes instâncias do poder público e das IES; c) sua concepção e proposta de formação docente, que se orientou por uma perspectiva de formação permanente, com foco nas práticas e experiências dos professores alunos e; d) o incentivo à formação de redes de socialização de professores.

Esses aspectos foram diferenciadores e potencializadores de sua proposta, mas é claro que não se pode afirmar que todos os cursos selecionados para participarem do programa obtiveram êxito na concretização dessas proposições ou que, de fato, tenham-nas incorporado a sua proposta original. Aliás, essa seria uma boa questão de pesquisa e seus resultados interessariam como forma de avaliação dos impactos da proposta do Programa Pró-Licenciatura na realidade das licenciaturas a distância que integraram o programa, nos ajudando também a pensar os rumos que foram tomados pelas políticas de EAD no Brasil.

Pouco tempo depois de sua criação, um outro projeto foi instituído. Em 2006, criou-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que inicialmente implementou um projeto piloto voltado para o curso de Administração e tinha como finalidade principal a expansão

da oferta de cursos superiores, como pode ser verificado no artigo primeiro do seu decreto de criação (Decreto n.º 5.800 de 8 de junho de 2006).

“Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”

A criação do Sistema UAB criou as condições de possibilidade de “sufocamento” da ousadia e da inovação propostas para a formação de professores pelo Pró-Licenciatura. Já em 2009 se anunciava a migração do programa para dentro do Sistema UAB, fato que só se consumou em 2011.

Segundo Carvalho e Pimenta (2010), essa transferência, e consequente extinção do Pró-Licenciatura, deu-se em meio a muitas críticas, tendo em vista que os objetivos e as propostas da UAB não se filiavam às questões levantadas e defendidas pelo Pró-licenciatura. Enquanto no Pró-Licenciatura o fio condutor da análise dos cursos selecionados era o Projeto Político-Pedagógica e sua proposta de ação, no contexto da UAB, o único critério era a capacidade de articulação com os municípios, agora responsáveis pela estrutura e manutenção dos polos<sup>12</sup>.

O esvaziamento desses projetos pedagógicos na nova proposta e o caráter disciplinador e modelador presente no discurso da qualidade acabam dando ao modelo de EAD pensado pela UAB traços de uma proposta fordista para a educação de massas (CARVALHO E PIMENTA, 2010), exatamente na contramão do que vinha sendo construído pelo Pró-Licenciatura que, cautelosamente, tateava as possibilidades da EAD para a formação e a qualificação de professores já em exercício nas redes públicas.

Assim, em comparação com o modelo hegemônico de EAD implantado pela UAB, que em sua concepção não traz a preocupação com a criação de espaços de diálogo e de construção coletiva, o Programa Pró-licenciatura talvez tivesse maiores chances de atendimento às demandas locais, de consolidar uma perspectiva dialógica e de

---

<sup>12</sup> O impacto dessa exigência feita aos municípios gerou a exclusão daquelas cidades e regiões mais pobres, já que não tiveram condições financeiras de arcarem com os custos para fazerem parte do sistema. Uma medida que não condiz com a proposta de expansão do acesso e a oferta igualitária.

construção coletiva de conhecimentos e práticas de formação de professores. Isso porque, desde a sua criação, o programa tentou se colocar como um movimento democrático, que preconizava a participação e a valorização das experiências dos sujeitos e incentivava a constituição de redes que fortaleceriam o coletivo docente.

Este rápido sobrevoo pela história do Programa nos permite entender como sua proposta para a formação de professores se diferenciou, em muitos aspectos, do que vinha (e vem) sendo praticado em muitos cursos de formação docente pela EAD. Entender o Pró-licenciatura e o que era defendido em sua proposta nos traz detalhes e informações importantes que possibilitam a compreensão do contexto de criação, bem como, da estrutura de funcionamento do *Prolicen* Educação Física da UFES (como um dos cursos que integrou o programa), percebendo o que fundamentou seu projeto e a perspectiva de tutoria construída nesse contexto.

## 2.2 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA – MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFES (*PROLICEN*)

Faremos aqui uma retomada de alguns momentos da criação e da trajetória do *Prolicen* Educação Física da UFES, destacando alguns aspectos relacionados ao currículo e ao funcionamento do curso, como forma de contextualizarmos também as práticas e a perspectiva de tutoria que foram adotadas e construídas nesse curso. Certamente, muitos fatos serão esquecidos ou negligenciados, e outros, poderão ganhar destaque ou serão detalhados sob o olhar de pesquisadora, consciente de que esse mesmo olhar, por vezes, se funde ao de ex-tutora. Afinal, contar essa história é também contar parte de uma história em que fui personagem, ouvinte e narradora.

A escrita aqui, portanto, expõe não apenas a descrição de um processo e do que dele encontramos em seus documentos, mas é atravessada também por relatos que entrecruzam essas experiências (de pesquisadora, de tutora e de professora) e que,

gradativamente, vão se somando às experiências e narrativas<sup>13</sup> de outros sujeitos que fizeram parte/viveram o *Prolicen*<sup>14</sup>.

### **2.2.1 Notas sobre a implantação do Prolicen no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFES.**

O curso de *Licenciatura em Educação Física para atuar na Educação Básica-modalidade a distância (Prolicen*, como o chamamos) compôs a segunda fase do Programa Pró-licenciatura, concorrendo no processo seletivo de projetos pedagógicos para licenciaturas a distância, iniciado com a Resolução CD/FNDE nº. 34, de 09 de agosto de 2005. Sua proposta foi aprovada junto aos projetos de outras universidades, pela Portaria nº. 7, de 22 de fevereiro de 2006.

Sua realização pela UFES, por um lado respondia à legislação, que preconizava a formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica e, por outro, coadunava a ideia de interiorização da universidade, ampliando as possibilidades de atendimento da demanda por formação de muitos professores que atuavam nas escolas públicas sem habilitação e que residiam em diferentes e distantes cidades do Estado do Espírito Santo. Internamente, para aceitar o desafio<sup>15</sup>,

---

<sup>13</sup> A partir de agora, adoto uma organização textual em que as notas ganham destaque e, por vezes, transformam-se em narrativas, contando outras histórias, acrescentando detalhes ao todo, dialogando entre si ou apenas materializando uma inspiração, uma lembrança. Em outros momentos as notas poderão soar ao leitor como um convite para uma pausa; pausa para respirar, para pensar em outras coisas, para recuperar o fôlego e prosseguir com a leitura.

<sup>14</sup> Aqui, usarei também algumas imagens que fazem parte do acervo do Prolicen. A prática de registro áudio e visual estabeleceu-se quase que como uma rotina nos encontros, reuniões e outros eventos do curso. Isso gerou um “imenso” e importante acervo contendo vídeos e fotografias. Algumas dessas fotografias compõem o material gerado durante a realização do *Projeto de Formação e Constituição da Identidade do Ser tutor* (PFCID), que será apresentado ainda neste capítulo, e foram produzidas a partir da participação da equipe do Laboratório de Design Instrucional (LDI) da Secretaria de Ensino a Distância (Sead), da UFES. Outras foram registradas pela coordenação do curso e sua equipe, ou ainda, pelos próprios tutores. Os olhares que orientam esses registros são os mais diversos e, portanto, trazem uma pluralidade de ângulos de observação. Não é objetivo deste estudo a análise formal e sistemática dessas imagens, elas entram em cena apenas para provocar a imaginação do leitor, para ilustrar o texto e colorir frases.

<sup>15</sup> Uma das razões para considerarmos a implantação dessa licenciatura a distância um desafio é o fato de que o CEFD nunca havia ofertado nenhum curso nessa modalidade. O *Prolicen* foi a primeira e, até o momento, a única experiência desse centro com a oferta de cursos pela EAD.

os membros dos Departamentos do Centro de Educação Física e Desportos da UFES, com seus diferentes posicionamentos em relação à EAD, precisaram avaliar alguns possíveis desdobramentos e legados deixados, caso abraçassem o projeto de implantação de uma licenciatura a distância<sup>16</sup>.

A esse respeito, Paiva (2012)<sup>17</sup> relata que a decisão, marcada por incertezas e ponderações, partia de, pelo menos, quatro pontos importantes, a saber: a) a proposta de oferta única que caracterizava o programa abria a possibilidade de que se desenvolvesse um trabalho em caráter experimental; b) a aceitação da proposta representava a possibilidade de renovação das instalações e dos equipamentos do CEFD, bem como a probabilidade de conseguirem recursos para efetivar publicações do corpo docente por meio de fascículos e a oferta de bolsas de estudos e incentivo à formação continuada de seus professores; c) o interesse na identificação entre as bases conceituais originais do Programa Pró-Licenciatura com o novo currículo do CEFD/UFES; d) a possibilidade de um investimento na *trans-formação* desses professores de Educação Física (os envolvidos no curso) pela escrita reflexiva, “numa perspectiva crítica de educação para a formação humana comprometida com a construção de uma sociedade democrática” (VAGO e PAIVA, 2012. p. 171).

Somava-se a esses pontos uma das apostas do próprio Programa Pró-licenciatura que, como mencionado anteriormente, também entendia a EAD como um possível “instrumento de democratização do acesso à educação e uma opção de qualidade”<sup>18</sup>.

Os argumentos a favor da criação do curso pesavam porque mostravam os benefícios perenes de um projeto que, em tese, tinha data para iniciar e para terminar. Assim,

---

<sup>16</sup> Em 2007, ano seguinte da aprovação do projeto do *Prolicen* Educação Física da UFES, quando trabalhava na escrita final de minha dissertação de mestrado, tomei conhecimento das intenções de uma parcela dos professores do CEFD/UFES de desenvolverem uma licenciatura a distância. Como relatado anteriormente, minha experiência negativa como aluna EAD agora conflitava com uma espécie de expectativa positiva gerada pela credibilidade dos professores envolvidos na implantação do curso. Foi também nesse momento que fui convidada a participar do processo seletivo para tutores que atuariam no curso. Para mim, isso representava um desafio profissional, uma possibilidade de formação e, porque não dizer, a possibilidade de passar a limpo minha experiência com a EAD.

<sup>17</sup> Fernanda Simone Lopes de Paiva foi a professora do CEFD/UFES designada para elaborar o projeto do curso (*Prolicen*) e, posteriormente, coordená-lo.

<sup>18</sup> Extraído do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física. UFES/CEPE, 2007

aceito o desafio e mantendo a proposta original do programa, o curso foi organizado para oferta única, ou seja, sua vocação era o atendimento de uma demanda bastante específica e pontual, mas com possibilidades de resultar em transformações importantes nas estruturas, concepções e práticas do CEFD/UFES.

O processo de estruturação dos espaços de funcionamento da coordenação de curso do *Prolicen* no CEFD/UFES, iniciado em março de 2008, depois de muitos esforços de organização e planejamento, foi um momento importante para a materialização da proposta, um marco inicial da “presença física” desse curso na Universidade.

Os trabalhos iniciais foram coordenados pelas professoras Dr.<sup>a</sup> Fernanda Simone Lopes de Paiva e Dr.<sup>a</sup> Sandra Soares Della Fonte, como coordenadora geral e vice coordenadora, respectivamente, e pela professora Dr.<sup>a</sup> Silvana Ventrorm, coordenadora de material didático, que contavam, inicialmente, com o apoio de uma secretária de coordenação e uma bolsista de iniciação científica. Uma equipe que começou relativamente pequena para o enorme desafio que se iniciava, mas que depois ganhou outros atores e personagens importantes para a construção do curso<sup>19</sup>.

### **2.2.2 Notas sobre a seleção e a formação de tutores para o curso**

Em abril de 2008, foi aberto o primeiro edital para seleção dos tutores do curso. Nesse processo, que selecionava professores de Educação Física para atuarem na tutoria presencial e a distância, a avaliação do candidato ocorreu em três etapas compostas por uma prova escrita, avaliação do currículo e do memorial profissional e, por último, uma entrevista<sup>20</sup>. Essa estrutura foi mantida em quase todos os processos seletivos, sendo subtraída apenas a etapa das entrevistas. Observa-se que a bibliografia de base e as questões das provas priorizavam o conhecimento de áreas nas temáticas

---

<sup>19</sup> Ao longo do curso fizeram parte da equipe que orquestrava o *Prolicen* e da sua secretaria pessoas como Bernardo Sant'Anna Médice Firme, Mariana Fadini, Gisela Vicentini, Cristiana Martins Lira de Deus, Juliano Bossato, entre outros, que pelo envolvimento e dedicação, deixaram seus nomes marcados na história do *Prolicen*, no memorial de alguns dos alunos e também nos relatos e depoimentos de alguns tutores, entre esses, algumas das tutoras que fazem parte desta pesquisa. O trabalho em equipe e o clima de parceria e colaboração talvez tenha contribuído para que esses laços se estendessem para além da relação aluno-tutor-professor, envolvendo também os outros personagens.

<sup>20</sup> Este foi o primeiro de oito editais de seleção de tutores realizados durante o período de execução do curso. O lançamento de cada novo edital visava atender às demandas surgidas ao longo do percurso.



da EAD, da Educação Física, do currículo do curso e do documento base do Pró-Licenciatura, e não questões específicas de disciplinas. Além disso, a exigência do memorial sinalizava a valorização da história pessoal-profissional dos candidatos a compor a equipe de tutores.

Nos primeiros editais, as bancas examinadoras eram compostas por professores renomados da área da Educação Física, da Formação de Professores e da Educação a Distância, com membros internos e externos à UFES. Paulatinamente, as bancas examinadoras dos processos seletivos de tutores passam a ser compostas também por professores tutores titulados e com uma trajetória consolidada junto ao *Prolicen*.

Essas observações indiciam para uma proposta que ia na contramão dos modelos correntes e dominantes de tutoria. Não estava em primeiro plano a seleção pelo domínio de conteúdo específico de disciplinas do currículo (o que não quer dizer que isso não fosse importante!), nem se objetivava uma relação temporária com esse professor em que ele seria apenas o monitor de uma disciplina, deixando de fazer parte do grupo logo que ela se encerrasse. Extrapolando essa compreensão e encontrando respaldo na proposta do Programa Pró-Licenciatura, o curso investiu nos laços duradouros e na possibilidade de que os professores tutores também se beneficiassem com um projeto de formação continuada.

Em maio de 2008, tem início o Curso de Formação Inicial de Tutores para atuarem no *Prolicen*, com carga horária de 180 horas. Essa capacitação, findada em julho do mesmo ano, era a primeira de muitas estratégias de formação do programa, que adotou como perspectiva orientadora a ideia de formação continuada também para tutores<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Adiante trataremos dos projetos de formação voltados para os tutores do curso.



**FOTOGRAFIA 1** - Alguns alunos do Curso de Formação Inicial de Tutores para atuar na Licenciatura em Educação Física – modalidade a distância.

**FONTE:** Acervo do Prolicen EF/UFES

Participaram dele cerca de cem professores, dos quais trinta tinham sido selecionados no edital 01/08. Esses outros professores, e aqui me incluo, eram interessados no tema geral do curso e mostravam-se dispostos a investirem em suas formações. Essa abertura à comunidade geral de professores de Educação Física era uma estratégia que ampliava a rede de relações entre os envolvidos e possibilitava a formação de tutores que, em editais posteriores, também poderiam concorrer às vagas de tutoria que surgissem com a demanda e o andamento do curso.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> No meu caso específico, fui aprovada no segundo edital de seleção de tutores, realizado após a conclusão do primeiro curso de formação de tutores. Porém, meu interesse pela temática da formação docente e expectativa em relação ao projeto do CEFD me motivavam a participar das atividades do curso mesmo sem estar vinculada à atividade de tutoria. Assim como eu, outros tutores ingressaram no curso com interesses relativos às suas próprias formações.

### 2.2.3 Notas sobre o processo seletivo de alunos

Na sequência dos fatos, em 23 agosto de 2008, foi publicado o edital n.º 03, que tornava pública a abertura das inscrições para o vestibular que selecionou os alunos para o ingresso nos cursos de licenciatura em Física e em Educação Física. Segundo o edital, poderiam concorrer, no processo seletivo, candidatos que estivessem vinculados, há pelo menos um ano, às redes públicas de ensino do Espírito Santo, trabalhando com a docência em Educação Física nas séries finais do Ensino fundamental e/ou Médio e que não tivessem habilitação na área.

As inscrições para o vestibular e a realização das provas ocorreram nos dez Polos Municipais que ofertavam vagas para o curso. Cada polo oferecia um número de vagas correspondente à demanda local, que fora previamente calculada pelas Secretarias de Educação de cada município e encaminhada à UFES para a organização da oferta. Sendo assim, as 754 vagas ofertadas para a licenciatura em Educação Física, foram distribuídas da seguinte forma:

**Quadro 1. Distribuição das vagas do curso nos Polos Municipais**

<b>Polo Municipal</b>	<b>Nº. de vagas</b>
Alegre	60
Cachoeiro de Itapemirim	117
Colatina	100
Linhares	30
Nova Venécia	43
Santa Teresa	41
São Mateus	80
Venda nova do Imigrante	185
Vila Velha	41
Vitória	57
<b>Total de vagas</b>	<b>754</b>

Com a realização do processo seletivo, 507 alunos foram aprovados para o atendimento à demanda de 70 municípios do Espírito Santo por formação docente específica na área da Educação Física.

Três meses após a publicação do edital de abertura de inscrições para o vestibular, em novembro de 2008, já se iniciavam as atividades letivas do Pró-licenciatura em Educação Física da UFES, com o objetivo geral formalizado em seu projeto, de

Formar de modo consistente e contextualizado, os professores de Educação Física que já atuam no sistema público de ensino – Municipal ou Estadual, nas séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e que não têm habilitação legal para o exercício da função (licenciatura) (UFES, 2008).

O alcance do curso estava para além dos objetivos declarados. O *Prolicen* Educação Física seria, para muitos professores que trabalharam por anos a fio em escolas distantes dos grandes centros e da universidade, a possibilidade de acesso a uma formação de nível superior<sup>23</sup>. As produções textuais e os memoriais dos alunos do curso podem nos dar uma ideia do alcance do *Prolicen* na vida desses professores e nos incitam indicando caminhos para a realização de pesquisas futuras que possam avaliar suas marcas e suas contribuições na vida das escolas e dos professores que por ele passaram.

#### 2.2.4 O currículo do curso

O currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física para atuar na Educação Básica, modalidade a distância, foi organizado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, das Diretrizes Curriculares para a Educação Física, dos documentos oficiais e anexos do Programa Pró-licenciatura e do documento Referenciais de Qualidade para Educação a Distância.

O fato de o curso ter como alunos, professores já em exercício nas redes públicas, desenhava algumas das características de seus egressos que precisaram ser levadas

---

<sup>23</sup> Pensar no alcance do *Prolicen* e nas escolas em que ele conseguiu chegar por meio dos professores que foram alunos do curso me traz algumas bonitas lembranças, entre elas, o privilégio ter vivido a experiência de ser tutora de minha primeira professora de Educação Física. Marta Valéria Silva Spala Viana, que já trabalhava com a Educação Física há alguns anos quando fui sua aluna na antiga “Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Jerônimo Monteiro”, entre 1989 e 1992, período em que cursei os últimos anos do Ensino Fundamental (antigo Primeiro Grau). Sua primeira graduação deu-se em 2007, no curso de Pedagogia a distância da UFES. Até esse momento, sua formação era de nível médio e com pequenos cursos de capacitação na área de Educação Física que, legalmente, possibilitavam o exercício da função. Mas ela não desistiu do sonho de se formar em Educação Física e, corajosamente, em 2008, resolveu investir em sua formação, qualificar sua intervenção e tornar-se professora habilitada na disciplina que lecionava por tantos anos. É inspirador saber que, a exemplo da minha ex-professora, existem tantos outros professores, que moram e trabalham em pequenas cidades do interior, distantes de uma universidade, que mantêm o desejo de prosseguir e que, preocupados com sua formação e com a qualidade de suas práticas, dispõem-se ao enfrentamento de novos desafios. Por tantos motivos, que talvez eu não consiga enumerar aqui, o ingresso da professora Marta Valéria no *Prolicen* foi para mim uma alegria, e poder acompanhar parte de sua formação, uma honra. Razões pessoais e de força maior fizeram-na, em 2012, deixar o *Prolicen*, antes de concluir o curso, mas isso não a impediu de continuar. Em 2015, ela retomou os investimentos em sua formação e, hoje, está concluindo o curso de Educação Física, também na modalidade a distância, em uma outra instituição.

em consideração na sua estruturação e em sua proposta curricular. Ou seja, os alunos já traziam consigo experiências docentes em contextos escolares diversificados, que não poderiam ser desperdiçadas ou ignoradas pelas práticas curriculares. Ao contrário, era preciso operar, ao mesmo tempo, com a ideia de formação inicial e continuada, valorizando a partilha de experiências para a construção coletiva de conhecimento, de modo que esses conhecimentos partissem das práticas desses docentes e retornassem a elas e às suas escolas, como proposto pelo Programa Pró-licenciatura.

Nesse sentido, o novo curso de Educação Física a distância da UFES colocaria os professores das escolas públicas (no caso, alunos do curso) como interlocutores privilegiados, oportunizando a construção de redes para a produção e a socialização de conhecimentos e possibilitando a ressignificação da Educação Física Escolar no interior das escolas e da sociedade, por meio da reflexão e da construção de novas práticas docentes. Isso materializaria também a luta empreendida por uma parcela dos estudiosos que se dedicara a pensar a Educação Física enquanto prática pedagógica comprometida com a formação dos sujeitos em uma perspectiva de cidadania crítica<sup>24</sup>.

Nesse contexto, a proposta que já orientava o curso presencial de Educação Física da UFES, gestada a partir dos estudos da Comissão de Reformulação Curricular do Centro de Educação Física (CEFD/UFES)<sup>25</sup>, que tinha como eixo “a formação de um professor crítico-reflexivo, capaz de refletir e transformar a sua prática” possibilitava um diálogo pleno com essa nova demanda. Assim, guardadas as devidas especificidades e adequações, o curso de Licenciatura em Educação Física nas

---

<sup>24</sup> Alguns desses estudiosos são hoje professores do CEFD/UFES e atuaram também na licenciatura a distância. A importância das pesquisas e das produções do corpo docente do CEFD em âmbito nacional, bem como o engajamento desses professores na luta por uma formação e uma prática crítica e reflexiva na Educação Física, enriqueceram enormemente a proposta do Programa.

<sup>25</sup> O processo de Reformulação Curricular no CEFD/UFES é fruto de um intenso trabalho e de estudos que tinham como ponto de partida as mudanças na legislação a respeito das Diretrizes Curriculares para a Formação de professores da Educação Básica expressas no Parecer nº. 009/2001, nas resoluções nº.01/2002 e nº.02/2002, no Parecer nº. 058/2004 e na Resolução nº. 07/2004, que versam sobre a formação específica em Educação Física.

modalidades a distância e presencial compartilharam do mesmo currículo. Aliás, essa era uma das exigências do Programa Pró-Licenciatura.

De acordo com o texto do projeto do curso de Licenciatura em Educação Física na Modalidade a Distância (UFES, 2008), duas noções foram centrais para o Projeto Político Pedagógico do currículo em questão. A primeira delas é a ideia de um *Currículo* que deve contemplar

[...] questões como diversidade cultural, identidade e subjetividade no espaço das salas/quadras de aula, na interação dos licenciandos, nas relações pessoais e sociais, históricas e políticas. Assim, o currículo é uma 'prática que se expressa em comportamentos práticos diversos' (SACRISTÁN, 2000, p. 16) e que está impregnado pelas diversas práticas escolares e acadêmicas e nas suas tensões e (re)elaborações é consubstanciado e vivido.

E, por fim, a noção de *Formação Profissional* que

[...] busca trazer para o âmbito da formação inicial a compreensão das complexas relações presentes no cotidiano e na cultura escolar. Acreditamos numa formação que considere o professor ator ativo de suas práticas pedagógicas, e que 'em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais' [...]

Baseada nessas duas noções e voltada para a compreensão de que a identidade do profissional a ser formado é definida na docência, a proposta do curso também se direcionava para a necessidade de desconstrução das representações que os licenciados traziam de suas vivências pregressas e que acabavam por formalizar, dentro das escolas, práticas de Educação Física fundamentadas em concepções unilaterais que a associam e a reduzem à ideia de Esporte e de Saúde, como mostravam estudos anteriores de Figueiredo (2003) e Bracht *et al* (1999).

Assim, o compromisso do currículo, pensado a partir desse quadro, primava por um processo de formação inicial que desejava "romper com as concepções incorporadas e transferidas para os cursos, bem como deve ser decisiva na construção do compromisso social e político dos futuros professores que irão atuar na escola" (UFES, 2008).

Essa intencionalidade dava centralidade à reflexão sobre a prática docente e exigia, portanto, pensar uma estrutura curricular que estimulasse a dialogia e a reflexão, destacando a centralidade da problematização da prática profissional, pelo próprio

aluno-professor, como forma de “garantir um aperfeiçoamento teórico e prático, numa articulação entre as diferentes áreas do conhecimento” (UFES, 2008).

Como veremos a seguir, sua organização curricular parte de uma proposta diferenciada, inovadora, que foi apontada no parecer de avaliação do projeto<sup>26</sup> do curso como um de seus pontos positivos. Uma estrutura relativamente complexa, organizada em dez módulos de estudos, que corresponderam a dez semestres letivos e totalizaram 3235 horas de atividades ao longo de cinco anos, foi pensada para oportunizar uma formação que incentivava o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica do professor frente suas experiências pessoais. O curso desenvolveu-se de forma bimodal com atividades que eram realizadas em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e também presencialmente, com o apoio de materiais didáticos impressos e midiáticos.

Os momentos a distância, predominantes na organização do curso, eram realizados a partir da plataforma *Moodle*, explorando também ferramentas como *e-mails*, *web conferências*, *blogs* e outras. Já os presenciais, aconteciam em encontros semanais, realizados nos polos de apoio presencial, localizados em diferentes municípios do Espírito Santo, e em momentos coletivos semestrais, realizados nas dependências da Universidade, com a realização dos Seminários de Atividades Complementares/Seminário Articulador de Conhecimentos (SAC) e das Oficinas de Docência<sup>27</sup>.

No currículo, buscou-se materializar a relação teoria-prática com uma organização em “blocos de conhecimentos” e “eixos de discussão” que, articulados entre si, abririam possibilidades para a formação integral do Professor de Educação Física. De modo sintético, o quadro abaixo ilustra como sua estrutura se articulava para dar origem às disciplinas:

---

<sup>26</sup> Parecer emitido em 29/10/2005 pela Comissão de Seleção e Julgamento referentes aos projetos que concorreram ao financiamento público pelo processo seletivo do Programa Pró-Licenciatura.

<sup>27</sup> A grade curricular do curso, com a organização das disciplinas por módulos, encontra-se no Anexo 01.

**Quadro 2. Organização Curricular do *Prolicen***

Bloco de conhecimento	Eixo de discussão
A - Conhecimento de cultura Geral e Profissional;	Eixo 1: Conhecimento cultural, social, político e econômico da Educação e da Educação Física
	Eixo 2: Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos
B - Conhecimento de formação comum	Eixo 3: Conhecimento pedagógico.
C - Conhecimento da área	Eixo 1: Teoria da Educação Física
	Eixo 2: Corpo em Movimento
	Eixo 3: Pedagogia da Educação Física
	Eixo 4: Práticas Corporais e Forma escolar
	Eixo 5: Pesquisa em Educação Física
D - Estágio Supervisionado	Problemática e reflexão teórico-prática da docência e das práticas escolares do licenciando.
E - Conhecimento advindo da Experiência	Voltado para o registro, a reflexão e sistematização da prática pedagógica do licenciando.

Da articulação entre os blocos de conhecimento e os eixos de discussão, originaram-se as disciplinas que compunham a grade curricular<sup>28</sup>. A proposta era estabelecer uma relação dialógica entre as disciplinas que permitisse a reflexão e a construção de conhecimentos sobre a Escola, a Educação, a Pedagogia, a Educação Física. Além disso, o currículo trazia outras “formas de construção e experimentação do conhecimento necessário à formação de professores de Educação Física” (CEFD/UFES, 2005), materializadas nas unidades curriculares denominadas Seminário de Estudos (SEst), Seminários Articuladores//integradores de Conhecimentos (SAC) e Oficinas de Docência (OD), que se caracterizavam, principalmente, pela construção e socialização dos conhecimentos e das práticas produzidas pelos licenciandos ao longo de seus processos formativos.

Os oito Seminários de Estudos (SEst) tinham como principal objetivo levar o licenciando a “refletir de modo sistematizado sobre o seu saber-fazer pedagógico e escolar, incorporando à sua reflexão os conhecimentos adquiridos ao longo de cada módulo”, e caracterizaram-se como a unidade curricular que formalizava “o tempo oficialmente dedicado ao relato escrito e sistematização das temáticas que

<sup>28</sup> As disciplinas que compõem cada eixo encontram-se discriminadas no Anexo 01.



entrecruzam a formação e a prática profissional do licenciando”, enquadrando-se nas 400 horas de Atividades Complementares (CEFD/UFES, 2005).

Ao longo do curso, essa unidade passou por algumas mudanças, enfrentou muitos desafios para se estabelecer como uma possibilidade de diálogo entre tutores e alunos e foi ganhando contornos e delimitações específicas que tentavam responder às demandas surgidas em cada fase do processo de formação. Exigiu a mobilização do grupo de tutores responsáveis e da coordenação para pensarem, juntos, soluções para que ela pudesse realmente “emplacar” como unidade curricular. Apesar de ir ganhando contornos e delimitações específicas<sup>29</sup> que respondiam às demandas surgidas em cada fase do processo de formação, buscou-se manter o foco na meta-reflexão sobre o processo de formação vivido pelo aluno e no acompanhamento da produção de seu Portfólio, de onde deveria ser retirado o tema que daria origem ao seu trabalho de conclusão de curso (TCC).

O portfólio, inicialmente pensado para alcançar a forma de *webfólio*<sup>30</sup>, deveria conter os registros e reflexões sobre as atividades acadêmicas e docentes dos alunos que,

---

<sup>29</sup> Os caminhos percorridos em SEst não foram lineares e, tampouco, fáceis. E incluo-me aqui como narradora e também atriz desse processo, marcado por tentativas, erros, fracassos e aprendizados que resultaram, de alguma forma, no crescimento e amadurecimento do grupo de tutores, provocados pela necessidade de encontrar caminhos e respostas para suas práticas. Seu percurso complexo e sua articulação com outras unidades curriculares, tais como a Elaboração de Memória Profissional (para a confecção do portfólio dos alunos), os Seminários de Atividades Complementares (SAC), as Oficinas de Docência e os Estágios Supervisionados resultaram em bons momentos de reflexão, registrados e publicados em um dos fascículos (ver PAIVA ET AL, 2013), num trabalho apresentado no 18º Congresso Internacional de Educação a Distância da Associação Brasileira de Educação a Distância (ver SOFISTE e ALUQUERQUE, 2012) e nas narrativas de algumas tutoras autoras da publicação *Escritas de Coragem* (ver VAGO e PAIVA, 2012). O primeiro desafio veio exatamente com a dificuldade de fazer o grupo de alunos avançar em relação à compreensão que tinham de seu Portfólio, que não chegou a ultrapassar a ideia de “pasta para colecionar atividades”. No geral, a maioria dos alunos não estabeleceu com esse material, uma relação orgânica de autoria, de prática de registro de suas trajetórias e de suas reflexões. Outro desafio que mobilizava o grupo ao longo dos oito Seminários de Estudo era a necessidade de fazer fluir o diálogo entre tutores de SEst e alunos. Por alguma razão, essa prática fundamental não “decolava” na disciplina e, com isso, os problemas se agravavam. Os hiatos na comunicação e o silêncio perturbador pareciam deflagrar o insucesso da unidade. Acreditamos que a superação de parte das dificuldades vividas em SEst só começou quando o objeto de discussão voltou-se efetivamente para as experiências docentes dos alunos, no momento de articulação com a unidade de Estágio Supervisionado. Mas é certo também que, a essa altura, o próprio grupo de alunos e de tutores já havia amadurecido, possibilitando o avanço das práticas.

<sup>30</sup> Como mencionado, os portfólios foram pontos bastante problemáticos entre as atividades propostas para o curso e, na verdade, poucos alunos alcançaram um nível satisfatório para que ela pudesse ser considerada uma atividade reflexiva da formação. Em sua grande maioria, eles se apresentavam como uma espécie de pasta para colecionar cópias das atividades que eram postadas na plataforma. Parecia

posteriormente, dariam origem a um memorial reflexivo sobre seu processo de formação. Esse memorial, por sua vez, ao ser trabalhado na disciplina Elaboração de Memória Profissional II, já no final do curso, resultaria no TCC do licenciando. No entanto, as dificuldades de compreensão dos objetivos do Portfólio, somadas aos hiatos na comunicação entre tutores e alunos, conduziram o grupo, depois de muitas tentativas de fazer a atividade funcionar, a optar por outras formas de trabalharem com o registro e a reflexão sobre os processos de formação vividos no curso, como por exemplo, as discussões nos “Fóruns Individuais”, ferramentas disponíveis na plataforma *Moodle*, que permitiam a comunicação entre cada aluno e seu tutor de SEst.

Os Seminários Articuladores de Conhecimentos, posteriormente, renomeados como Seminário de Atividades Complementares (SAC), se caracterizaram como “uma unidade curricular que oficializa o tempo de reflexão coletiva do conhecimento, buscando articular os saberes mobilizados no currículo e sua relação com a prática profissional e o processo de formação inicial”. Eles foram configurados como momentos de encontros, no sentido amplo, e se colocavam, com atividades semipresenciais, como momentos de diálogo sobre o processo de produção de conhecimentos e de socialização de experiências de formação vividas pelos alunos no curso.

Fizeram parte dos SAC, a exposição, pelos alunos, de sínteses de seus processos formativos na forma de mídia audiovisual; reuniões e momentos de diálogo entre os sujeitos (tutores, alunos e coordenação do curso); colóquios com professores especialistas; atividades culturais diversificadas; entre outros.

Os SAC não se restringiam às formalidades e prescrições, mas possibilitavam encontros entre sujeitos que estreitavam laços e diminuía distâncias. Eram eventos planejados em consonância com as demandas mapeadas ao longo de cada módulo, que culminavam trabalhos e atividades desenvolvidos ao longo do período, e também o “momento cara a cara”<sup>31</sup> com os tutores, com os professores especialistas, com a

---

não haver, por parte dos alunos, a clareza de que o que importava na composição do portfólio era a descrição e a reflexão dos processos de formação vividos por eles em cada etapa.

<sup>31</sup> Como tutora, vivi experiências curiosas nos SAC, por exemplo, me deparar com o conflito de imagens que os alunos construíram a meu respeito e que só pode ser reconfigurada a partir de nosso encontro

coordenação, com os colegas de outros polos e, assim, se caracterizaram como momentos ricos pela experiência da troca, da partilha, como revela a tutora Fernanda Silva Santos em seu texto, publicado no livro-fascículo *Escritas de Coragem*<sup>32</sup>, ao falar de sua experiência com o primeiro SAC.

[...] de repente, aquela lista de nomes em meu e-mail, de pequenas fotos na plataforma ganhou vida. Tanto a minha visão como a deles, de como seríamos, eram totalmente equivocadas. No momento em que nos encontramos me senti pela primeira vez parte do processo, me senti tutora de pessoas reais, e, a partir dessa aproximação, tudo fluiu melhor. Após esse encontro a comunicação entre nós atingiu um grau de intimidade que foi essencial para aprimorarmos nossa relação e assim desenvolver melhor as atividades e a parceria tutor/aluno.

O SAC foi um verdadeiro “quebra-gelo”, um momento pop-star, no qual estávamos cercados de estranhos conhecidos, trocando experiências, conhecimentos, estreitando relações [...]. (SANTOS, F. S. In: VAGO e PAIVA, 2012)

Aqui também se formalizaram os encontros presenciais das Oficinas de Docência (OD), caracterizadas, de acordo com o projeto do curso, como o tempo institucional de vivência de aulas que tematizavam o ensino de práticas corporais de movimento que constituem objetos de ensino específicos da área, eram portanto, as unidades curriculares que tratavam conteúdos específicos, possibilitando sua inserção em diferentes ambientes educacionais ligados à Educação Física, com ênfase na escola, permitindo ao aluno do curso vivenciá-las como conteúdo de ensino.

As OD se dividiam entre as vivências programadas para o momento presencial, que acontecia durante o SAC, sob a coordenação do professor especialista responsável,

---

“cara a cara”. Explico: alguns alunos relataram que me imaginavam como uma mulher muito mais alta, forte e com cara de “coronel” (para reproduzir as palavras de um desses alunos) e que estariam, portanto, surpresos com a minha aparência e postura de uma “delicada bailarina” (também parafraseando o mesmo aluno). Essa tensão manifestada na imagem que os alunos construíram (e reconstruíram) a meu respeito me levou a reavaliar minha postura e práticas de diálogo com eles na plataforma, porque ela poderia estar sinalizando ruídos em nossa comunicação, o que impactaria em nossa relação. Talvez eu estivesse sendo “dura” ou incisiva demais, ou talvez eles estivessem lidando com um conflito gerado pela preconcepção que tinham da figura de uma tutora ou de uma professora. Não posso precisar a resposta para isso, mas o fato é que, a partir desse contato no SAC, revi algumas de minhas posturas em nossa comunicação virtual e, do mesmo modo, eles passaram a ser mais receptivos às minhas mensagens.

<sup>32</sup> “Escritas de Coragem: experiências de tutoras do Pró-Licenciatura Educação Física da UFES”, foi o título dado ao livro-fascículo contendo textos de tutores, professores e outros profissionais que participaram do Projeto de Formação e Constituição da Identidade e Subjetividade Docente – Ser Tutor. Adiante, ainda neste capítulo, tratarei em detalhes do projeto e dessa publicação.

e os momentos de estudo e planejamento das atividades, que deveriam ser transformadas em planos de ensino/unidade pelos professores alunos com a orientação de seus tutores. Sendo assim, o momento presencial das Oficinas de Docência<sup>33</sup> era parte da programação oficial de cada SAC.

### **2.2.5 Aspectos gerais da tutoria no *Prolicen***

Traremos, neste momento do texto, o que foi a proposta de tutoria do *Prolicen*, cientes de que existe uma distância entre as prescrições e a efetivação das ações, o que implica dizer que o processo de construção do que foi a tutoria nesse curso passa tanto pelo proposto em seu projeto como pelo que foi (re)construído com a vivência e com as práticas e que pode ser narrado de diferentes formas pelos diferentes sujeitos.

Vale começar ressaltando que, no texto do projeto curricular do *Prolicen*, predomina o uso dos termos “orientação acadêmica” e “orientadores acadêmicos”. No entanto, com o decorrer das atividades e no andamento do curso, tornaram-se usuais os termos “tutoria”, “tutores” e “professores tutores”, que passaram a constar, inclusive, em seus documentos.

A esse respeito, é preciso retomarmos, aqui, uma questão já apontada no início deste capítulo, que mostra que o texto do projeto do *Prolicen* apresenta uma compreensão ampla do que seria a “orientação acadêmica”, explicitando-a como uma responsabilidade partilhada entre os professores especialistas e os professores tutores.

A orientação acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física para atuar na Educação Básica, modalidade a distância, será realizada por duas equipes: especialistas e orientadores acadêmicos (tutores) (UFES, 2005. P. 13).

Assim, em determinados momentos, o texto do projeto se refere especificamente aos tutores e, em outros, faz referência à equipe de orientação acadêmica como um todo, incluindo os professores especialistas, o que exigiu certos cuidados na interpretação.

---

<sup>33</sup> Encontra-se no Anexo 3 a lista de Oficinas de Docência ofertadas no curso.

O excerto acima nos mostra também que os termos “orientador acadêmico” e “tutor”, por vezes, são tratados como sinônimos.

### 2.2.6 Entre concepções e práticas de tutoria

A noção geral de “orientação acadêmica” (e dentro dela, do que seria a tutoria) explicitada no projeto do *Prolicen* e que guiou, inicialmente, sua organização e práticas, destacava a importância desse elemento para os processos que se desenvolvem na EAD, sendo apontado, inclusive, como capaz de possibilitar a ressignificação da própria Educação e de suas práticas.

A orientação acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física para atuar na Educação Básica- modalidade a distância, não é compreendida apenas como uma peça de um sistema, cuja função principal é possibilitar a mediação entre o licenciando e o material didático do curso, ou, ainda, como um facilitador de aprendizagem ou animador. Ela é compreendida, isto sim, como um dos *elementos do processo educativo que possibilita a (re)significação da educação à distância, principalmente em termos de possibilitar, em razão de suas características, o rompimento da noção de tempo/espço da escola tradicional*: tempo como objeto, exterior ao homem, não experiencial.

A orientação acadêmica é peça fundamental para que o processo de formação se estabeleça, uma vez que os orientadores desempenham funções de mediação entre a construção do conhecimento e os licenciandos. Eles estabelecem, ainda, relações entre licenciandos e professores especialistas e entre os próprios licenciandos (CEFD/UFES, 2005, p. 76. Grifo meu).

Ainda que se tenha trabalhado inicialmente com essa noção geral, o fato de o CEFD não acumular experiências anteriores com a EAD apontava também para a necessidade de uma postura de flexibilidade e de abertura, de reflexão e avaliação constantes das práticas, a fim de possibilitar a construção de uma proposta que respondesse às necessidades do curso e que estivesse em sintonia com o projeto político-pedagógico do Programa Pró-Licenciatura e do próprio *Prolicen*.

Esse entendimento é registrado por Paiva (2012) em seu texto publicado no livro-fascículo *Escritas de Coragem*<sup>34</sup>, junto aos relatos de outras tutoras.

---

<sup>34</sup> Adiante trago detalhes a respeito do livro-fascículo em questão.

Com toda a dificuldade e cautela que se coloca ao caminhar em terreno desconhecido, desde o início os parâmetros do “monitor” e do “professor auxiliar” não se colocaram para nós como pontos de referência. Nós não sabíamos ao certo o que e como atuava o tutor, esse novo e velho sujeito escolar que a nós se apresentava – pela literatura da área- como um dos pilares da EAD. E, embora nos tenhamos valido, em parte, para a elaboração do projeto de curso, da concepção de tutoria que embasara a experiência anterior da UFES, as bases conceituais e metodológicas do Pró-Licenciatura-Fase II e a concepção curricular e de formação do nosso curso nos inspirava a ousar uma perspectiva que ampliasse a experiência anterior (PAIVA. F. In: VAGO e PAIVA, 2012. P. 166).

A ideia de avançar em relação à experiência anterior da UFES (o curso de Pedagogia a Distância), aliada à concepção do Programa Pró-Licenciatura (uma proposta ampla de formação que alcançasse todos os sujeitos envolvidos nos seus cursos), motivava a construção de uma concepção de tutoria que extrapolasse as ideias dominantes em circulação, que davam margem a simplificações.

Outro fator determinante que incidia sobre a intenção (e o desejo) de ousar e de construir uma concepção e práticas de tutoria inovadoras diz respeito à própria proposta curricular do CEFD. A operacionalização do currículo proposto, em toda a sua complexidade, sugeria que se pensasse em uma estrutura e em práticas que priorizassem a produção de conhecimentos a partir de ações de cooperação entre os sujeitos do curso (alunos/tutores/professores) criando um ambiente propício ao diálogo e a reflexão coletiva sobre os processos de formação vividos.

Paiva (2012) ressalta também que o Novo Currículo, implantado no CEFD em 2006, ainda estava no início de sua jornada e que seria importante que os tutores fossem também se (re)formando a partir dessa nova proposta. Isso também contribuiu para que se pensasse na tutoria numa perspectiva que contemplasse a formação continuada dos professores tutores/orientadores acadêmicos.

Em suma, podemos dizer, então, que a concepção de tutoria do *Prolicen* ancorou-se em uma compreensão ampliada de orientação acadêmica como responsabilidade partilhada entre professores e tutores e que foi se reconfigurando e se complexificando com as práticas e demandas gestadas pela operacionalização e vivência de um currículo que se propunha inovador e que apontava para a necessidade de que se abraçasse uma perspectiva de formação continuada que envolvesse todos os sujeitos do curso, reforçando assim as possibilidades e recomendações encontradas também no projeto do Programa Pró-Licenciatura.

O trecho a seguir, extraído do texto do Projeto de Formação Continuada para Tutores, proposto para o ano de 2013, revela a compreensão e a importância da tutoria no curso ao justificar, na complexidade das funções exercidas por esses sujeitos e nos fundamentos do Programa Pró-Licenciatura, os contínuos investimentos na formação dos mesmos.

A tutoria é uma prática fundamental para que o processo de formação na modalidade EAD se estabeleça, uma vez que os tutores desempenham funções de mediação na produção coletiva do conhecimento. Eles estabelecem relações favoráveis ao estudo entre licenciandos e especialistas, licenciandos e tutores e entre os próprios licenciandos. Sendo um elemento chave no processo EAD e atuando em unidades curriculares que abrangem diferentes áreas do conhecimento e o enfrentamento dos problemas teórico-metodológicos e técnicos advindos do exercício da tutoria, necessitam de formação continuada não só para o pleno atendimento de suas funções, mas também para atender a um dos fundamentos precípuos do Programa Pró-Licenciatura que é possibilitar a partilha e a construção coletiva do conhecimento entre professores em exercício em diferentes níveis de atuação.

Além disso, paulatinamente se configura a necessidade de qualificação de profissionais especializados que transitem nas áreas que se entrecruzam na implementação do Projeto Político-Pedagógico do curso, dominando, de forma integrada e interativa, conhecimentos de Educação Física, Educação a Distância, Informática, *Design* Instrucional e Gestão, capazes de dar suporte e dinamicidade às redes de aprendizagem que vão se estabelecendo por meio da formação em EAD (UFES, 2013).

Sobre as funções da tutoria no *Prolicen*, as próprias características da estrutura curricular do *Prolicen*, como visto anteriormente, reforçavam a necessidade de criação de espaços e práticas reflexivas e dialógicas que perpassassem todas as disciplinas e atividades do curso, o que motivou também a criação de outras “modalidades” de tutoria<sup>35</sup> para além do par presencial e a distância, como foi o caso da tutoria ligada aos Seminário de Estudos (SEst)<sup>36</sup>, que se constituiu a partir de especificidades da dinâmica e da estrutura desse currículo.

---

<sup>35</sup> Uso a expressão “modalidades de tutoria” como referência às diferentes configurações de tutoria estabelecidas no curso. Essas diferenças foram se estabelecendo como consequência das especificidades de cada disciplina a que estavam atreladas, o que demandava rotinas específicas de atividade, de acompanhamento e de interação.

<sup>36</sup> A tutoria ligada a unidade de Seminário de Estudos (SEst) caracterizou-se principalmente pela necessidade de acompanhamento dos alunos no desenvolvimento e na qualificação da escrita, na meta-reflexão sobre o seu processo de formação e na produção de suas memórias de formação. Em determinado momento, os tutores de SEst orientaram também a construção dos planejamentos e relatórios de aulas que faziam parte dos projetos de intervenção trabalhados pelas Oficinas de Docência (OD). Sua operacionalização deu-se, principalmente, a distância, mas envolveu momentos que demandaram visitas aos polos e encontros específicos nos eventos dos SAC e exigiu um esforço coletivo para estabelecimento de um diálogo que atravessasse todas as atividades de formação do

Assim, o aluno era acompanhado por um quarteto de tutores<sup>37</sup> formado por dois tutores a distância (responsáveis pelas atividades das disciplinas obrigatórias em andamento) mais um tutor presencial (para acompanhamento dos alunos nos encontros presenciais dos polos) e um tutor de SEst (responsável pelo acompanhamento do aluno na qualificação da sua escrita e na meta-reflexão sobre o seu processo de formação). Essa complexa organização exigia que a equipe de tutoria estivesse “afinada”, sob pena de as atividades das diferentes disciplinas não funcionarem a contento. Era necessário fazer valer o diálogo e o trabalho em parceria entre os sujeitos.

A preocupação com o entrosamento da equipe e com a intervenção qualificada dos tutores e professores nas atividades do curso justificava a intensa agenda de trabalho proposta e fomentava ações de formação continuada para os envolvidos na equipe pedagógica. Uma agenda que extrapolava as atividades realizadas durante a semana, ocupando, inclusive, sábados<sup>38</sup>, que passaram a ser usados como dias oficiais de atividades do curso e de formação continuada da equipe.

Os encontros dos sábados reuniam os tutores, a coordenação e os professores especialistas das disciplinas em andamento, ou daquelas que estivessem programadas para começarem no módulo seguinte, com o objetivo de realizarem reuniões administrativas, de planejamento, de avaliação e de formação.

No início de cada módulo, esses encontros eram dedicados, principalmente, à formação para o desenvolvimento das disciplinas que se iniciariam. Por vezes, essas formações aconteciam em mais de um encontro por disciplina e também ao final de cada uma delas, para que se fizesse a discussão e a avaliação das práticas e das atividades desenvolvidas, como também para a discussão e o fechamento da

---

curso, colocando em xeque os conhecimentos apreendidos, as vivências práticas, a capacidade de escrita e a reflexão sobre os processos vividos, não só pelos alunos, como também pelos próprios tutores.

<sup>37</sup> Somava-se ao quarteto de tutoria um quinto tutor, caso o aluno tutelado estivesse cursando novamente alguma disciplina, num processo denominado de Repercurso.

<sup>38</sup> Os encontros dos sábados, geralmente quinzenais, aconteciam no horário de 8 às 17 horas. Em situações pontuais, como início e fim de semestres tumultuados, as reuniões aos sábados chegaram a ser semanais.



avaliação do desempenho dos alunos. No caso específico dessas atividades, elas eram mediadas pelo professor especialista de cada disciplina e se dedicavam, entre outras coisas, à apresentação e à discussão do plano de atividades/trabalho, bem como, à discussão de estratégias e de conteúdos. Participar desses momentos não só fazia parte das atribuições dos tutores, que estavam cientes dessa demanda desde o seu processo seletivo, mas também era considerado oportunidade de os tutores se inteirarem do novo currículo e se formarem nele, o que reforçava a proposta de formação continuada para os tutores<sup>39</sup>.

A importância dessas reuniões não se restringia às atividades de formação dos tutores nos conteúdos específicos, ou por serem momentos de planejamento e discussão das propostas das disciplinas, como relata a coordenadora do curso.

Concomitante a esses objetivos está a prática coletiva de mapear, analisar, sistematizar e avaliar as práticas de tutoria (re)criadas pelo grupo na tentativa de fazer valer os princípios que norteiam nosso trabalho: partilhar relatos, dúvidas e incertezas; problematizar questões pedagógico-tutoriais; identificar e discutir a potencialidade das soluções apresentadas por diferentes tutores no seu exercício da tutoria, amadurecer sugestões, elencar possibilidades de ação, praticá-las e, quando necessário, estabelecer protocolos de ação para que o grupo aja com unidade quando é necessário institucionalizar essas práticas. (PAIVA, F. In: VAGO e PAIVA, 2012. P. 167).

Ainda que esses encontros possibilitassem a discussão e a construção coletiva das práticas tutoriais<sup>40</sup> e intencionassem a “afinação” da equipe, a certa altura do curso, mais precisamente, no primeiro semestre de 2010<sup>41</sup>, a equipe de coordenação

---

<sup>39</sup> A participação nessas atividades e reuniões não era entendida apenas do ponto de vista da atribuição, mas principalmente, a partir da ideia de formação continuada. Assim, ao final de cada semestre era emitido um certificado equivalente a um curso de aperfeiçoamento aos tutores que tivessem participação superior a 75% da carga horária destinada a essas atividades.

<sup>40</sup> Com relação a essas reuniões, no meu caso (e talvez, no caso de muitos outros tutores), às vezes, não era fácil manter um nível satisfatório de participação, envolvimento e motivação ao longo de todo o dia. O sábado fechava uma semana intensa de trabalho e de estudos que não estavam ligados apenas à rotina de tutoria do *Prolicen*, mas também à minha vida de professora de Educação Física em uma escola pública, onde lecionava no turno matutino, e os trabalhos como professora do Serviço de Orientação ao Exercício (SOE), onde atuava nos períodos vespertino e noturno. Além disso, em 2011, acumulei também uma rotina de estudos preparatórios para o processo seletivo do doutorado. Muito estudo, muito trabalho, família, casa, cansaço, vontade de desistir... mas ainda que isso tudo pesasse sobre minha capacidade de concentração nas últimas horas de atividade do sábado, esses encontros foram muito importantes em minha formação como tutora e como professora de Educação Física.

<sup>41</sup> Até esse momento, a formação continuada dos tutores objetivava, principalmente, a compreensão da EAD, suas possibilidades, recursos e práticas, voltava-se para o conhecimento das propostas e atividades das disciplinas e para promover a aproximação dos tutores com a concepção do novo

percebeu o que chamou de “sinais de esgotamento do nosso imprevisto” que, aliado a outros fatores e motivações, resultou na proposição de um (sub)projeto de formação continuada bastante específico, o *Projeto de Formação e Constituição da Identidade e Subjetividade Docente – Ser tutor* (PFCISD), e que derivava das ações propostas para o curso de extensão para a formação dos tutores.

### 2.2.7 Formação Continuada de tutores no *Projeto Ser Tutor* (PFCISD)

No caso específico do Projeto de Formação e Constituição da Identidade e da Subjetividade Docente – *Ser Tutor* (PFCISD), o objetivo central não se voltava à preparação dos tutores para atuarem nas disciplinas específicas e seus conteúdos, mas partia de uma necessidade de reflexão sobre a própria tutoria e visava

- Mapear as expectativas e incertezas em relação ao exercício da Tutoria.
- Problematicar a condição do Ser professor tutor.
- Problematicar e sistematizar as experiências de tutoria desenvolvidas pela equipe do *Prolicen/EF* investindo na reflexão coletiva da tutoria compreendida como exercício da docência.
- Enfrentar coletivamente a reflexão das questões oriundas dos limites e possibilidades da realização da docência na Tutoria.
- Dar visibilidades a essas práticas e a sua reflexão por diferentes mídias (UFES, 2011).

Ancorado em uma perspectiva de formação de professor crítico-reflexivo (ALARCÃO, 2003) e com um enfoque teórico-metodológico fundamentado nas Histórias de Vida e na Abordagem Biográfica (NÓVOA, 1992; JOSSO, 2004, entre outros), o projeto pretendia

[...] ter como foco de trabalho as experiências professorais vividas pelos tutores, bem como por meio delas, resgatar e registrar a própria tessitura do

---

currículo que vigorava no CEFD, de modo que os tutores abraçassem, em suas práticas, a sua proposta e entendessem sua operacionalização. No entanto, o grupo de tutores começou a dar sinais de que era preciso ir além. Sofria-se com o silêncio dos alunos na plataforma, com as dificuldades de compreensão relativas a algumas propostas de atividades (o portfólio, por exemplo), com a inoperância e a subutilização de alguns recursos disponíveis, como os fóruns de discussão. Esse período também coincide com um momento crítico que vivíamos na tutoria da unidade curricular Seminário de Estudos (SEst). Como relatei em outro momento deste capítulo, o grupo de tutores buscava várias formas de estabelecer o diálogo com os alunos e fazer as atividades propostas para a unidade funcionarem, porém, o insucesso das tentativas colocava nossos saberes e práticas como tutores (e como professores) à prova. Assim, o *Projeto Ser Tutor*, proposto ao grupo como atividade de formação continuada, se colocava para nós como uma possibilidade a mais de debate e de busca por respostas às questões que nos afligiam.

seu envolvimento/engajamento no Pró-Licenciatura e com o exercício da tutoria (UFES, 2011).

É possível dizer também que, ao propor aos tutores que fizessem o exercício de rememorar, refletir e registrar suas trajetórias, estar-se-ia com isso, colocando-os em situação de experienciar o que estava sendo proposto aos alunos, capacitando-os também para o processo de orientação na produção dos memoriais profissionais de formação apresentados como trabalho de conclusão de curso.

A proposta metodológica do referido subprojeto (*Projeto Ser Tutor* ou PFCISD) entrelaçava a perspectiva de formação continuada adotada pelo *Prolicen* a partir do Programa Pró-Licenciatura e a Arteterapia. Juntaram-se à coordenadora do Curso, professora Fernanda Simone Lopes de Paiva, na elaboração do projeto, dois convidados, o professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Tarcísio Mauro Vago, que traria toda a sua experiência no campo da Formação de Professores e em questões ligadas à Cultura Escolar, e o artista Paulo Antunes, que somaria ao projeto sua contribuição nas Artes Cênicas, na Arteterapia e na Comunicação.

O desenvolvimento do *Projeto Ser tutor* (ou PFCISD) deu-se em duas fases. A primeira, realizada no segundo semestre de 2010, se voltou, principalmente, para a sensibilização e articulação do grupo de tutores, por meio de vivências arteterapêuticas e de trabalhos em grupos, que se destinavam ao rememorar, reconstruir e à reflexão sobre suas trajetórias de vida e de formação, de modo que, aos poucos, cada sujeito se sentisse encorajado e motivado ao registro e à partilha de suas experiências vividas no *Prolicen*.



**FOTOGRAFIA 2** - Tutores em uma das atividades de sensibilização e de construção coletiva da primeira fase do Projeto de Formação e Constituição da Identidade e Subjetividade Docentes- Ser Tutor (PFCISD)

**FONTE:** Acervo do Prolicen EF/UFES.

Na segunda fase do referido projeto, realizada durante o ano de 2011, as atividades se dividiram em duas oficinas, nas quais, cada tutor que decidisse se engajar poderia decidir sua forma de participação: uma voltava-se para a produção dos textos autobiográficos e, a outra, para a produção de uma peça teatral multimídia<sup>42</sup>.

A principal marca dessa fase do projeto era a produção de registros, pelos tutores, das suas experiências vividas. Aliás, essa também foi uma marca forte do curso e orientou as atividades programadas também para os alunos em todas as disciplinas,

<sup>42</sup> Essa não foi uma escolha fácil para mim a princípio. A proposta das oficinas de multimídia que partia da produção de uma peça teatral para contar e problematizar as questões ligadas à tutoria, me atraíam muito, dada a minha inclinação, desde os primeiros anos da Educação Básica, às Artes Cênicas, inclinação que me possibilitou viver uma linda experiência, nos anos de 2002 e 2003, como coordenadora de um grupo de teatro e professora de dança e expressão corporal na mesma escola em que estudei o Ensino Fundamental, ao lado de minha antiga professora de Língua Portuguesa, Maria Elisa Vasques. Do mesmo modo, meu interesse pela continuidade de minha formação acadêmica me fazia ver, na participação da oficina de produção de textos, uma possibilidade de aprimorar minha escrita e de ensaiar as primeiras linhas de meu memorial para concorrer ao processo seletivo do curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFES. Participar das duas oficinas, em meu caso, não era possível. Optei então pela Oficina de Produção de Textos, porque avaliei que, no momento, isso me ajudaria a unir ainda mais meus interesses de formação com as atividades do *Prolicen* e canalizaria a minha energia. E de fato, foi isso que aconteceu.

iniciando-se, já no primeiro módulo, com a disciplina Elaboração de Memória Profissional I, ministrada pelo professor Francisco Eduardo Caparroz, que procurava despertar o interesse pela escrita ao ressaltar a importância dos registros para o trabalho e para a formação docente.

Compartilhando desse objetivo, o *Projeto Ser Tutor*, procurou promover, entre os tutores, essa prática. Para isso, em um dos primeiros encontros dessa etapa, foram distribuídos, a todos os participantes, um caderno que serviria como uma espécie de diário de bordo, ou como uma espécie de portfólio. Esse material era chamado de *Caderno Vermelho*, aludindo à cor de sua capa, e deveria acompanhar os tutores ao longo do projeto, servindo de espaço para anotações e reflexões sobre as vivências, sobre o processo de formação ou de qualquer outra informação que cada um julgasse importante. A finalidade era exercitar o registro e, quem sabe, dali, retirar a inspiração para a escrita<sup>43</sup>.

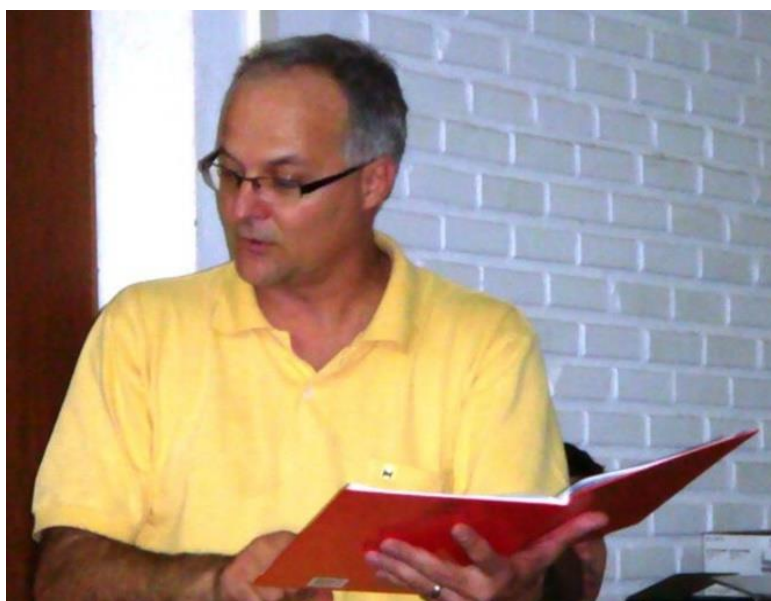
Mesmo sem poder precisar os usos e o rumo de cada *Caderno Vermelho*, ao longo da caminhada, era possível vê-los, sempre, na companhia dos tutores, mesmo depois do encerramento projeto de formação Ser Tutor.

---

<sup>43</sup> O meu Caderno Vermelho, foi se transformando, aos poucos, em meu caderno de estudos e pesquisa do doutorado. Nele, tenho registrados *insights*, reflexões, trechos de e-mails trocados com sujeitos importantes na minha trajetória de pesquisa e de tutora e, com isso, ele foi se tornando um companheiro inseparável. Como o caminho percorrido era longo e intenso, o meu Caderno Vermelho ganhou outros volumes e outras cores.



**FOTOGRAFIA 3** - Tutores com seus cadernos vermelhos em dia de formação.



**FOTOGRAFIA 4** - Professor Tarcísio Mauro Vago com seu Caderno Vermelho.

**Fonte:** Acervo do Prolicen EF/UFES

Além do impacto que exerceu sobre as práticas e a formação dos tutores e dos outros sujeitos, direta ou indiretamente envolvidos, o projeto *Ser Tutor* materializou três importantes subprodutos. São eles: um espetáculo teatral/multimídia produzido a partir dos trabalhos realizados na oficina coordenada por Paulo Antunes; a publicação de um livro-fascículo contendo as escritas dos tutores e professores envolvidos na

oficina de produção de texto, coordenada pelo Professor Tarcísio Mauro Vago; e um documentário, que se materializou a partir da inserção de dois outros “personagens” na história, o aluno do curso de Desenho Industrial Diego Crispim e de seu professor Jô Name, ambos do Laboratório de Design Instrucional (LDI) da UFES, que já participavam do projeto desde o início com o registro fotográfico e audiovisual dos encontros.

Esses produtos foram muito importantes porque deixaram registrada, em diferentes linguagens (textual, audiovisual e corporal), uma parte da história do *Prolicen*, contada de diferentes formas, por diferentes sujeitos, em diferentes situações.

#### 2.2.7.1 O Espetáculo Multimídia

O produto da Oficina coordenada por Paulo Antunes, uma peça teatral multimídia intitulada “A inexorável poesia da minha vida”, tematizava os conflitos vividos pelos tutores em suas rotinas e que inspiravam os questionamentos que tomavam conta do grupo no momento em questão. O espetáculo, cujos atores eram os próprios tutores e outros sujeitos do curso, também explorou temas caros à Educação e à EAD, levantando questões relativas ao cotidiano da sala de aula tradicional e às possibilidades de reconstrução que surgem a partir da Educação a Distância e da introdução desse novo sujeito, o tutor, nos processos de ensino-aprendizagem. A apresentação do resultado final<sup>44</sup> aconteceu em julho de 2012, no SAC VII, como parte da programação cultural do evento, coroando (e comemorando) os trabalhos realizados nessa oficina.

---

<sup>44</sup> Foram incorporados ao roteiro da peça, vídeos, músicas, efeitos neon, recursos ginásticos e temas esportivos, entre outros elementos, que enriqueciam a comunicação com a pluralidade de linguagens envolvidas. Assistir à apresentação da peça foi emocionante! Nos envolveu até o último segundo, talvez por tratar das questões que nos angustiavam, trazendo também aquilo que nos movia e nos fazia sonhar.... Na verdade, era uma parte do que cada um de nós tinha vivido até ali, retratada com leveza, criatividade e um toque de humor. O registro em vídeo do espetáculo está disponível na internet no endereço < <https://vimeo.com/65861892>>.





**FOTOGRAFIA 5-** Elenco do espetáculo multimídia antes da apresentação.

**FONTE:** Acervo Prolicen EF da UFES

Posteriormente, o roteiro do espetáculo, de autoria de Paulo Antunes, assume forma poética ao ser publicado no livro-fascículo “Escritas de Coragem: experiências de tutoras do Pró-licenciatura Educação Física da UFES” e conta um pouco do vivido pelos tutores.

#### *Cena 8: a Ciranda do Aprender*

*Os personagens dessa nova escola a admiram e protegem. Alguém puxa a ciranda. Aos poucos a ciranda deixa de ser cantada timidamente por uns poucos tutores/atores que estão no palco, a experimentar essa nova experiência de formação por meio da EAD: elevam a voz, cantam com firmeza e alegria, para propagar a nova escola e contagiar as pessoas com a ciranda do aprender. Palmas, bumbos aparecem, o elenco que estava na coxia entra no palco, aumenta a ciranda, engrossam o coro. Todo público é incentivado e contagiado a também participar. O público se junta, uma apoteose: a rede de aprendizagens formada, humana, viva!*

(ANTUNES, Paulo. In: VAGO e PAIVA, 2012. P. 209)



### 2.2.7.2 O documentário *Atos de coragem: Ser Tutor*

Em relação ao documentário, sua produção não foi fruto de uma oficina específica, como foi o caso do espetáculo multimídia e da publicação do livro-fascículo, mas resulta da intenção e da necessidade de registrar, de diferentes formas e sob diferentes olhares, as vivências ao longo do projeto de formação de tutores. Para isso, contou-se com a equipe de audiovisual do Laboratório de Design Instrucional (LDI) do Sead da UFES, que foi responsável pela produção de registros de imagens e vídeos documentários e didáticos usados nos materiais impressos e no ambiente virtual dos cursos EAD da universidade.

A inserção desses sujeitos na trajetória do projeto Ser tutor (e, claro, do *Prolicen*) não se limitou à realização de gravações dos encontros. O coordenador da equipe, Jô Name, e o bolsista, Diego Crispim, que acompanharam os trabalhos desde o início do projeto, contam o que viveram com esse trabalho junto aos tutores.

Acompanhar a formação dos tutores acabou sendo uma experiência singular. A equipe, como dito, a princípio, pensou que se trataria de um simples registro de uma série de eventos, contudo, o projeto se tornou algo muito maior, escapando até mesmo da previsão inicial de seus idealizadores. [...] A formação, que inicialmente era para os tutores, acabou se estendendo também à produção [referindo-se à sua equipe], atingindo cada um à sua maneira. [...] a formação de tutores, sem dúvida, trouxe novas reflexões e perspectivas para quem organizou, para quem experimentou e também quem registrou (NAME, J. e CRISPIM, D. *In*: VAGO e PAIVA, 2012. p. 212).

Sob o título de “Atos de Coragem: Ser Tutor”, esse documentário é o resultado do envolvimento dessa equipe do LDI e da coordenação do *Prolicen* com a proposta de formação continuada e da formação de redes para troca de saberes e aprendizados a que se propunha o *Prolicen*.

Essa produção foi publicada em um DVD intitulado “Palavras, Gestos, atos e pessoas”, disponibilizado junto com o livro-fascículo Escritas de Coragem. A mídia continha, ainda, uma versão digital do livro, um sobre vídeo o espetáculo multimídia e arquivos de imagens que foram capturadas durante a realização do projeto. O material completo (livro-fascículo e DVD), foi distribuído a todos os alunos, tutores e professores do curso.



**FOTOGRAFIA 6-** Equipe de professores responsáveis pelo Projeto Formação e Constituição da Identidade e Subjetividade Docentes - Ser Tutor, em reunião de planejamento do roteiro do documentário.

**FONTE:** Acervo do Prolicen EF da UFES.

### 2.2.7.3 O Livro-fascículo “Escritas de coragem: experiências de tutoras do Pró-Licenciatura Educação Física da Ufes”

Da Oficina de Produção de Textos/Escrita autobiográfica, coordenada pelo professor Dr. Tarcísio Mauro Vago, resultou a publicação do Livro-fascículo “Escritas de Coragem: experiências de tutoras do Pró-Licenciatura Educação Física da UFES”. O desafio inicialmente proposto pelo coordenador dessa oficina era o de “pensar juntos o nosso ofício de ser professor”- uma tarefa, por ele mesmo definida como complexa<sup>45</sup>

<sup>45</sup> O desafio ia além da reflexão e do rememorar das nossas trajetórias individuais (e coletivas) de formação. Ao nos depararmos com nossas próprias limitações em relação a uma escrita fluída e coerente fomos nos dando conta também da grandiosa missão que teríamos com a orientação das produções dos alunos em seus trabalhos de conclusão de curso (TCC). Isso poderia nos causar algum temor, mas também nos impulsionava a seguir a diante e vencer o desafio, nos capacitando também para aquilo que estava por vir. Como relato na nota 42 deste capítulo, participar dessa oficina para mim foi um importante exercício de formação que me permitiu esboçar as primeiras linhas do meu memorial que apresentei no processo seletivo para o doutorado.

que, aos poucos, seria aprofundada e registrada para dar forma aos textos que seriam produzidos.

O trabalho finalizado (e publicado) reuniu a produção de treze tutoras, além dos textos da coordenadora e dos outros professores e profissionais envolvidos no projeto de formação continuada para os tutores. O quadro abaixo relaciona os títulos de cada texto integrante do livro-fascículo, seus autores e a função que desempenhavam no curso no momento de sua publicação. A ideia de trazer essas informações aqui é possibilitar uma visão geral (e superficial, claro!) dos temas abordados.

**Quadro 3. Relação de texto publicados no livro-fascículo “Escritas de Coragem: experiências de tutoras do Pró-Licenciatura Educação Física da UFES”.**

<b>TÍTULO DO TEXTO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>FUNÇÃO NO PROLICEN</b>
<i>Nas trilhas da Docência: o que me faz sentir eu “caçador” de mim?</i>	Aline Britto Rodrigues	Tutora
<i>A Formação Docente em EAD: saberes e fazeres na prática de tutoria</i>	Ana Flávia de Souza Sofiste	Tutora
<i>Processos Formativos: pingos d’água incessantes na memória autobiográfica</i>	Dalva Camara de Oliveira	Tutora
<i>Narrativas Biográficas a partir das Experiências do Ser Tutor</i>	Fernanda Silva dos Santos	Tutora
<i>Excerto de um Caderno Vermelho</i>	Karen Calegari	Tutora
<i>Ensaio sobre as Memórias de uma Tutora em Constituição Docente</i>	Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes	Tutora
<i>Minha história, Minhas Lições de Vida</i>	Lucilena Guerra Correa	Tutora
<i>Histórias de Tutoria: narrativas de “uma” vida de tutor em diálogo com a formação docente</i>	Mariana Pozzatti	Tutora
<i>Biografemas e Memórias em “Entre-lugares” Docentes: percursos a reinventar em tempos de EAD.</i>	Marina Rodrigues Miranda	Tutora
<i>Reflexões sobre a Tutoria e Minha Inspiração</i>	Nila Ferreira Tavares de Melo	Tutora
<i>Do Processo de Escolarização às Práticas Tutoriais: vivências e experiências na construção da identidade docente.</i>	Rosiléia Perini	Tutora
<i>Caminhos que se Cruzam: o processo de socialização e construção de minha identidade de tutora</i>	Sabrina Barbosa Garcia de Albuquerque	Tutora
<i>A Experiência Pedagógica com Blogs na EAD – Prolicen/CEFD/UFES</i>	Tereza Elisabete de Freitas Moura Penedo	Tutora
<i>“Porque escrever nossas histórias? A quem isso possa interessar?” Ousando narrar experiências de tutoria no Prolicen/CEFD/UFES</i>	Tarcísio Mauro Vago	Professor convidado e Coordenador da Oficina de Produção Textual/Escrita autobiográfica
<i>A poesia “inexorável” da Minha Vida – texto e roteiro multimídia</i>	Paulo Antunes	Professor convidado e coordenador da Oficina de teatro/ Multimídia
<i>O documentário</i>	Jô Name e Diego Crispim	Equipe de Audiovisual do LDI/UFES
<i>Formação em Forma-ação: memórias da constituição do Ser tutor na perspectiva do Prolicen/CEFD/UFES</i>	Fernanda Paiva	Coordenadora do Prolicen e coordenadora do Projeto Ser Tutor.

No geral, os textos são relatos e reflexões sobre as experiências com a tutoria no *Prolicen*. As tutoras-autoras trazem para essa escrita suas aprendizagens, as motivações, as angústias, seus sucessos e frustrações na atividade e nos ajudam a visualizar o que elas compreendiam ser a tutoria. Levantam questionamentos importantes e fazem o exercício de tentar responder a uma questão cara ao projeto: *Mas afinal, o que é ser tutor?*

O processo de escrita não fluiu logo no início do trabalho. As tentativas para iniciar os textos foram muitas. A ideia inicial de que os encontros das oficinas fossem momentos de reflexão, troca e inspiração, ficando a escrita como uma “tarefa de casa”, não funcionou e a estratégia precisou ser revista. Em uma segunda tentativa, sugeriu-se que o momento para a produção dos textos ocupasse parte dos encontros do grupo. Os caminhos seguidos nessa oficina não foram lineares e nem fáceis, exigindo disponibilidade do grupo para pensar outras estratégias que mobilizassem a escrita e, ao mesmo tempo, que cada um fizesse o exercício de se debruçar sobre sua própria limitação. Quem sabe essa mesma dificuldade não pudesse ser o ponto de partida ou de inspiração para a produção do texto?



**FOTOGRAFIA 7** - Oficina de produção de texto/escrita autobiográfica.

**FONTE:** Acervo do Prolicen EF da UFES.

O fato é que os “descaminhos” seguidos pelo grupo se constituíram em experiências formadoras para os envolvidos, como admite o professor Tarcísio Mauro Vago, no seu texto de apresentação do livro-fascículo *Escritas de Coragem*.

Foi intenso! Sim, intenso porque partilhamos tantas conversas a respeito do que era ser tutor, sobre identidade, o seu lugar nesta proposta inédita de formação de professores de Educação Física a distância - inédita para todos e todas. Para mim, também (In: VAGO e PAIVA, 2012. p. 8).

Depoimentos como o do professor Tarcísio e dos outros professores e profissionais envolvidos no projeto, citados ao longo deste capítulo, dão indícios da potência do *Projeto Ser Tutor* como estratégia de formação e, portanto, podem indicar também que talvez se tenha conseguido materializar a perspectiva abraçada pelo *Prolicen*, umas das possibilidades aventadas na proposta original do Pró-Licenciatura, a saber, a de se constituir como um projeto amplo de formação inicial e continuada que alcançasse todos os sujeitos envolvidos no curso.



**FOTOGRAFIA 8:** Autores do livro-fascículo “Escritas de Coragem: experiências de tutoras do Pró-Licenciatura Educação Física da UFES”.

**Fonte:** Acervo do Prolicen



#### 2.2.7.4 O encerramento do projeto

Para o encerramento do Projeto de Formação e Constituição da Identidade e Subjetividade Docentes: Ser Tutor (PFCISD), em fevereiro de 2012, foi programado um momento especial para os sujeitos que compartilharam as experiências das oficinas e dos trabalhos desenvolvidos ao longo do referido projeto. Esse último encontro era um momento de avaliação e também o encerramento das filmagens para o documentário.

A convite da coordenação do curso, a arteterapeuta Gabriela Murgo conduziu as vivências e as atividades do dia, possibilitando assim que os coordenadores das oficinas pudessem participar (e aproveitar) do momento final junto aos tutores.

A principal atividade do encontro, proposta por Gabriela aos envolvidos, foi a confecção de uma pintura que deveria ter como inspiração o processo vivido ao longo da experiência com a tutoria no *Prolicen*. Cada um dos sujeitos, ao terminar sua pintura, também deveria registrar nela, uma palavra ou frase que expressasse a sua síntese do processo vivido no Projeto Ser Tutor e na sua trajetória com o *Prolicen*, apresentando ao grupo em seguida.



**FOTOGRAFIA 9** - Momento de apresentação das pinturas produzidas pelos professores- tutores no evento de encerramento do Projeto de Formação "Ser Tutor".

**FONTE:** Acervo de Rosiléia Perini.

As sínteses expressas nessas pinturas traziam diferentes informações e avaliações relativas ao que cada um viveu no processo de desenvolvimento do *Projeto Ser Tutor* e ao curso, e coloriam a experiência construída coletivamente.

Trago, aqui, uma relação das frases-sínteses apresentadas pelos tutores para nos instigar (apenas como leitores, sem qualquer compromisso com a análise desse conteúdo ou com o rigor acadêmico) a imaginar o que cada uma dessas frases representa e que histórias (individuais e coletivas) se desdobram a partir delas.

**Quadro 4. Relação das frases-síntese produzidas pelos tutores no encerramento do *Projeto Ser Tutor***

<b>Tutor- autor</b>	<b>Meu processo foi... (frase-síntese)</b>
Ana Flávia	... “Crescimento”
Antônio	... “A águia”
Audrey	... “Reconstrução do meu Eu”
Dalva	... “Travessias – altos e baixos: inquietações... esperanças”
Erivelton	... “Mudança”
Fernanda S.	... “Sou dúvida, sou esperança; sou expectativa, sou incerteza; sou sucesso, sou fracasso; sou turbulência, sou calma”
Gilson	... “Revoluções Moleculares - Guattari”
Gisela	... “Escala de emoções, aprendizagens, descoberta”
Gustavo	... “Antes dúvida/medo... hoje Tutor”
Karla	.. “Do simples para o complexo e vice-versa! ”
Katiúscia	... “Nos momentos de crise é que se cresce”
Lielle	... “Sonho que se sonha junto”
Lucielena	... “ Estou em paz comigo mesma, apesar dos percalços”
Margareth	... “Em busca do início ou fim do arco-íris, descobrindo que cada aprendizagem que início está sempre no começo de cada descoberta e o fim nunca chega ao fim”
Mariana	... “ A ignorância é escura... Busco cores, luzes, vida! Conhecer...”
Nila	... “ O encontro”
Ronaldo	... “ Um mundo sob tempestade”
Rosiléia	... “toda inovação traz ou provoca grandes mudanças”
Sabrina	... “Deserto Povoado – Gilles Deleuze”
Soraya	... “Em busca de leveza”
Tereza	... “Chance de mudança”



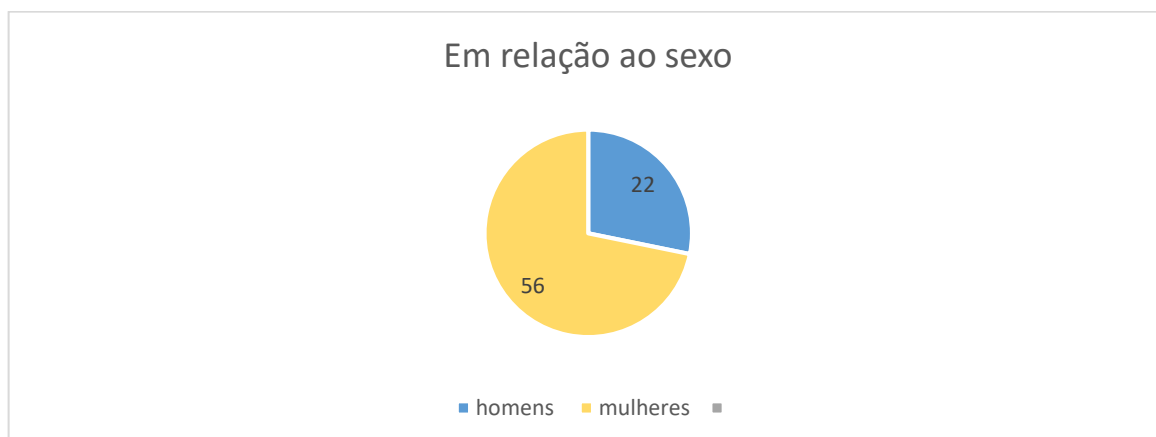
No caso deste estudo, o material produzido pelos tutores no evento de encerramento trouxe grande contribuição, sendo usado como elemento disparador das entrevistas narrativas que foram realizadas com os sujeitos da pesquisa, como veremos adiante, nos Capítulos 4 e 5. Essas pinturas também serão exibidas ao longo do texto como uma forma de “colorir” o diálogo, mas sem a preocupação com a análise sistemática delas, apenas para (re)lembrá-las e para instigar a imaginação do leitor na interpretação dos muitos sentidos que foram produzidos pelos professores tutores nas suas vivências com a tutoria o *Prolicen*.

## 2.6 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO GRUPO DE TUTORES DO *PROLICEN* EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFES

Traçar um perfil geral para um grupo é sempre uma tarefa complexa e com resultados limitados, tendo em vista que esse esforço, por vezes, resulta no apagamento de diferenças e de marcas minoritárias importantes. Mesmo correndo esses riscos, tentaremos aqui esboçar algumas das características gerais do grupo de professores que compunha o quadro de tutores do *Prolicen*.

Usamos aqui o ano de 2011 como recorte para o levantamento de informações a respeito dos tutores. Essa escolha deu-se porque, em 2011, o curso já se encontrava com “meio caminho andado” e com algumas práticas consolidadas. Também foi nesse ano que se desenvolveu a segunda fase do Projeto de Formação e Constituição da Identidade e da Subjetividade Docente - Ser Tutor (PFCISD), que mobilizou os professores tutores num exercício de participarem de suas atividades.

Assim, os dados aqui apresentados são relativos ao semestre letivo de 2011/1, quando o curso se encontrava em seu sexto módulo, operando, de acordo com o gráfico 1, com um total de 78 tutores em exercício, sendo 56 mulheres e 22 homens.

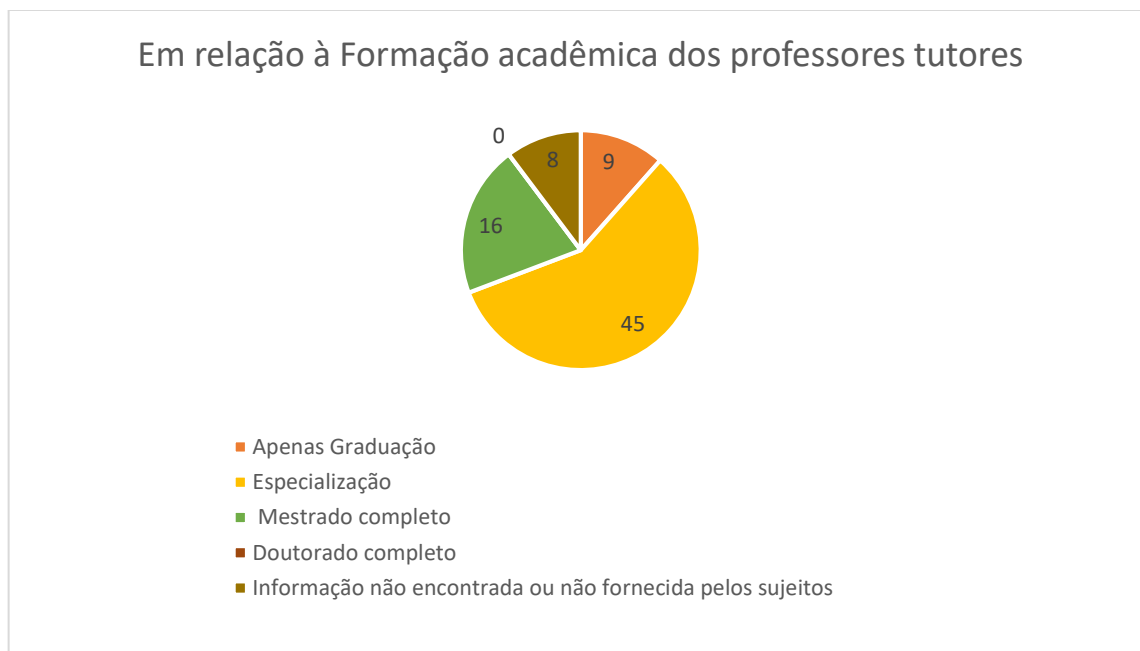
**Gráfico 1 – Perfil dos professores tutores do *Prolicen* - Sexo**

A presença predominantemente feminina na função de tutoria pode ser entendida em paralelo ao que ainda acontece na docência, em que há a preponderância de mulheres professoras, em especial, nos primeiros níveis e anos da Educação Básica. A respeito da feminização do magistério, muitos trabalhos, sob diferentes perspectivas, já foram produzidos debatendo a questão, trazendo elementos sociais, históricos e culturais que tentam explicar esse fenômeno que incide sobre profissão e a identidade docentes.

O grupo de tutores era composto por professores com idades que variavam entre 24 e 62 anos. Essa variação tanto pode motivar conflitos geracionais, como contribuir para o enriquecimento das discussões e das práticas do grupo, já que diferentes visões de mundo e concepções a respeito da Educação e da Educação Física, gestadas pelos diferentes currículos e contextos nos quais cada professor tutor foi formado, fizeram parte do cenário das reuniões e debates, em momentos de planejamento e de avaliação e nas próprias práticas tutoriais.

A formação acadêmica do grupo foi um fator de enriquecimento dos momentos coletivos e das reuniões, tendo em vista o grande número de tutores com curso de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, como mostra o gráfico a seguir.

**Gráfico 2 – Perfil dos professores tutores do *Prolicen* – Formação Acadêmica**

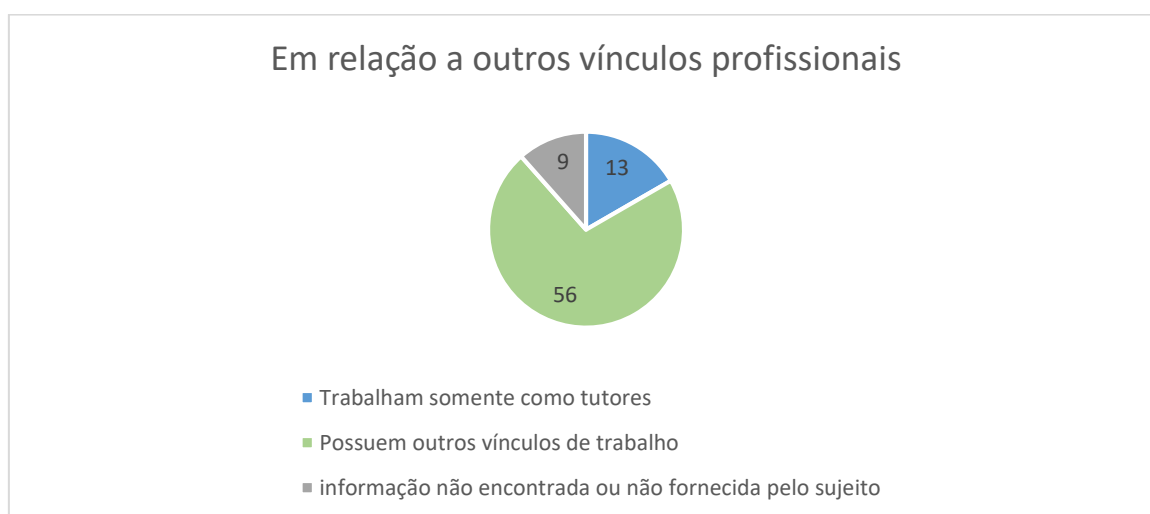


A predominância de sujeitos com, no mínimo, um curso de especialização revela um perfil de professores que investia em sua própria formação continuada. Cabe aqui ressaltar que muitos desses professores ingressaram em programas de pós-graduação a partir de seu envolvimento com as atividades de tutoria, o que pode indicar o “clima” de incentivo à formação continuada e a disposição dos docentes para investimentos em suas carreiras profissionais e acadêmicas.

O projeto do curso e os editais de seleção de tutores exigiam que os selecionados fossem professores com, no mínimo, licenciatura em Educação Física. O primeiro edital de seleção trazia também a necessidade de que o candidato tivesse experiência de pelo menos um ano no magistério. É importante lembrar que a proposta original do Programa Pró-Licenciatura previa que os tutores fossem professores em exercício das redes públicas de ensino disponibilizados para atuarem na formação inicial de seus pares, o que, no entanto, foi um ponto complexo da operacionalização dos cursos, tendo em vista as dificuldades por parte das Secretarias de Educação em disponibilizarem a carga horária (ou parte dela) desses professores que atuavam como tutores.

Essas informações permitem também a compreensão do próximo gráfico que mostra os vínculos profissionais acumulados pelos professores tutores durante o exercício da tutoria no curso, mostrando certa diversidade de experiências profissionais com a docência.

**Gráfico 3 – Perfil dos professores tutores do *Prolicen* – Vínculos profissionais**



Esse dado mostra que a maioria dos tutores (cerca de 72%) acumulava, paralelo à tutoria, outro vínculo de trabalho remunerado e que apenas uma pequena parcela mantinha exclusivamente a tutoria como trabalho/atividade. A leitura desse dado pode ser bastante complexa e está ligada a concepção de tutoria que se defende.

Se olharmos a tutoria como uma forma de trabalho e como fonte geradora de renda para esses sujeitos, os dados nos permitem fazer duas suposições. A primeira nos leva a imaginar que a insuficiência da remuneração poderia ser um dos motivos que leva um tutor a manter vínculos profissionais paralelos, ou acumular outros cargos, já que precisa garantir sua subsistência. A segunda suposição seria a de que a própria configuração das atividades, com sua flexibilidade em relação ao tempo e ao espaço para a sua realização, possibilitaria a manutenção de vínculos com outras formas de trabalho. Essa leitura talvez se encaixe bem à realidade da maioria dos cursos em EAD e às suas propostas de tutoria.

No entanto, se nossa análise se fundamentar na proposta original do Programa Pró-Licenciatura, o gráfico ganha outra interpretação, já que na referida proposta os tutores deveriam ser também professores em exercício na Educação Básica, que receberiam uma bolsa de estudo para estarem em formação e participarem da formação de seus pares. Com essa contextualização, a leitura dos dados, aqui apresentados, ganha outro contorno, mostrando que o programa conseguiu mobilizar professores da ativa (mas não só eles, já que aqui temos também professores sem outros vínculos além da tutoria) para participarem da formação de seus pares e para investirem em suas formações continuadas<sup>46</sup>.

Essa característica foi abraçada desde a concepção do *Prolicen*. Já no processo seletivo de tutores, buscava-se um perfil de professor que não apenas contribuísse para a formação dos alunos do curso, mas que estivesse também disposto a investir em sua própria formação.

Vasculhando arquivos e documentos do *Prolicen*, encontramos alguns registros e anotações pessoais da coordenadora, uma espécie de diário de trabalho, datado de 05 de abril de 2008, em que ela planeja algumas das ações que se voltariam para a formação dos futuros tutores do curso. Nessas anotações, feitas antes do primeiro processo seletivo para tutores, na fase de planejamento, percebe-se a aposta do projeto em manter um grupo fixo de tutores e investir em sua formação.

[...] A ideia é fecharmos um grupo pequeno e coeso de tutores dispostos a integrar a equipe de trabalho por cinco anos (isso deve ser questão para entrevistas, quase um compromisso de “doutorado” e oferecer-lhes, nesse tempo, na formação continuada um título acadêmico a nível de especialização ou aperfeiçoamento – ver legislação UFES (Coleção de arquivos digitais do *Prolicen*. Informação não publicada).

Em suma, características gerais do grupo nos permitem visualizá-lo como formado predominantemente por mulheres, com idades variadas, que apresentam formação qualificada e que, em sua maioria, estariam no exercício da docência, trazendo para

---

<sup>46</sup> No caso do Programa Pro-Licenciatura e do *Prolicen* procurou-se trabalhar com a compreensão da atividade de tutoria sob o aspecto do investimento em formação continuada, mas também não se pode descartar que o ingresso nas atividades de tutoria do *Prolicen* teve, para alguns dos sujeitos, a motivação financeira, de modo que a “bolsa de estudo” significava, para esses tutores, uma complementação de suas rendas ou até mesmo a fonte principal.

o grupo experiências profissionais e de formação variadas. Certamente, essas características incidiram sobre as práticas de tutoria, impactaram nas rotinas do grupo e configuraram as relações que se estabeleceram entre os sujeitos do curso. Mas esse é um panorama sobre tutoria e sobre seus sujeitos capaz de mostrar apenas uma parte do que foi a tutoria no *Prolicen*. O que este estudo propõe é o exercício de mergulhar no que foi vivido de maneira singular por duas tutoras e que nos possibilita não só ampliar nosso entendimento sobre a tutoria como também (e principalmente) conhecer as contribuições de suas experiências como tutoras para suas próprias formações e para a constituição de suas identidades docentes.

Tanto as características gerais do grupo de tutores aqui apresentadas, como a própria proposta do *Prolicen*, ancorada na “proposta-mãe” do Programa Pró- Licenciatura e na proposta curricular do próprio CEFD, são elementos que incidiram sobre a forma como a tutoria se configurou nesse curso e sobre o modo como essa vivência alcançou a vida e a formação desses tutores, como veremos a partir do diálogo com as professoras tutoras que fazem parte deste estudo.

No entanto, não podemos nos esquecer que esta foi apenas uma entre as tantas concepções e formas de lidar com a tutoria em cursos pela EAD. Aliás, o que se produziu e se pensou sobre esses importantes elementos da EAD (o tutor e a tutoria), no contexto desse curso, não se filiou ao que é dominante nas práticas da maioria dos cursos que encontramos hoje.

Portanto, proponho agora a apresentação do trabalho de revisão realizado para esta pesquisa e que mostra como a tutoria é abordada em alguns dos principais bancos de dados disponíveis. Nessa revisão foi possível perceber não só algumas diferenças entre as concepções de tutoria vigentes na atualidade, mas também identificar, no conjunto dos estudos, algumas discussões, lacunas importantes, e características que nos permitem compreender o que diferenciou o *Prolicen* do contexto hegemônico.

### **3 TUTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA EAD: A PESQUISA EM DIÁLOGO COM O CONTEXTO GERAL DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ÁREA**

Na trajetória de uma pesquisa é fundamental mapear os caminhos já trilhados por outros pesquisadores. Trata-se de um movimento contínuo inerente à produção de conhecimento, um movimento que flui e ganha fôlego a cada novo trabalho, a cada prática que se concretiza e se renova em um determinado campo do conhecimento. Esse exercício se fez necessário durante todo o trabalho de investigação e escrita do texto, contribuindo em seu redesenho e na delimitação do objeto de estudo, sendo também um momento de cruzamento de olhares, do encontro com outras formas de pensar o objeto, de recomposição do meu olhar como pesquisadora, pela fusão e incorporação de outros pontos de vista.

Esse não foi um trajeto fácil, tendo em vista que o trabalho transitou no espaço de interseção de dois amplos universos temáticos, o da Formação Docente e o da Educação a Distância. Trabalhar com a formação de professores, especificamente a formação pela EAD e, dentro dela, a questão da tutoria, se constituiu um desafio no momento da revisão das produções e publicações pelo cruzamento de temas tão amplos e complexos. Além disso, muitos eram os trabalhos que, apesar de não explicitarem a temática em seu título, resumo ou assunto, traziam discussões extremamente pertinentes para a questão. Isso reforça a ideia de que as fronteiras entre os objetos são cada vez mais fluidas e difíceis de serem identificadas, aumentando a complexidade da tarefa de revisão. Frente a essas dificuldades, tornou-se necessário realizar a busca inicial entre os trabalhos que trouxessem a temática explicitada em seu título, resumo, assunto e/ou palavras-chaves, reduzindo assim, o universo de dados disponíveis.

O recorte temporal para a seleção dos trabalhos consultados foi o ano de 2005, que coincide com a realização do processo seletivo, pelo MEC, para credenciar instituições interessadas em ofertar cursos de licenciatura a distância e que, por meio da publicação da Resolução CD/FNDE nº 34, de 09 de agosto de 2005, dá origem ao Pró-licenciatura (Fase 2), estabelecendo critérios e procedimentos para apresentação, seleção e execução de projetos para ofertas dos cursos que se

voltariam para professores em exercício nas redes pública, nas séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio.

Com isso, era de interesse conhecer parte da produção científica entre os anos de 2005 a 2012, a fim de acompanhar o desenvolvimento e os investimentos em pesquisas que tratam da formação de professores pela EAD, em especial, aquelas cujo foco era a questão da tutoria, destacando a necessidade de dar relevo especial aos trabalhos que se voltavam às licenciaturas em Educação Física a distância.

Neste trabalho de mapeamento das produções que dialogam com esta pesquisa, as principais fontes de informações consultadas foram: o Banco de Teses e Dissertações da Capes e as produções e publicações do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES (PPGE/UFES). Foi também importante conhecer o que tem sido apresentado no Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE), por força de sua representatividade para a produção de conhecimento na área da Educação Física.

Temos consciência de que, ao optamos por esses bancos de informações, estamos lidando com um contexto específico, com determinados limites de alcance das produções. No entanto, essa delimitação se fez necessária e inevitável no contexto de execução da pesquisa.

Seguimos, então, agora, na exploração de alguns dos caminhos trilhados por outros pesquisadores, que se tornaram também nossos interlocutores, e que nos permitiram conhecer o objeto a partir de outros contextos e somar informações que auxiliaram na compreensão das questões aqui colocadas.

### 3.1 O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES E TESES

Na tarefa de revisitar as produções que dialogam com este estudo, recorreremos ao banco de teses e dissertações da Capes, uma das principais fontes de dados relativos aos trabalhos de pesquisas produzidos a partir do ano de 1987 pelos Programas de Pós-Graduação das Universidades brasileiras.



A primeira busca se deu quantitativamente, usando o descritor “assunto” para mapear o número de teses e dissertações defendidas, no período de 2005 a 2012, com as temáticas centrais deste estudo. Assim, o levantamento inicial revelou um total de 10.875 (dez mil oitocentos e setenta e cinco) trabalhos produzidos no referido período que, de alguma forma, se relacionam à temática *Formação de Professores*, em uma distribuição ascendente ao longo dos anos, o que nos permite visualizar o crescente interesse dos programas de pesquisas e de seus pesquisadores pela problemática da formação docente. No mesmo período, foram defendidos 957 (novecentos e cinquenta e sete) trabalhos, entre teses e dissertações, com a temática *Educação a Distância* que, apesar de se distribuírem também em números crescentes ao longo dos anos, apresentou crescimento considerável a partir de 2008, como pode ser observado no Quadro 5.

**Quadro 5 – Primeira pesquisa no banco de Teses e Dissertações da Capes**

TEMÁTICA CONSULTADA	NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PERÍODO								
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
<b>Formação de professores</b>	1215	1291	1339	1573	1637	1662	1786	1945	10875
<b>Educação a Distância (EAD)</b>	63	69	73	104	129	142	188	189	957
<b>Formação de professores pela EAD</b>	04	04	08	11	15	16	27	31	116
<b>Formação de professores de Educação Física pela EAD</b>	00	00	00	00	00	00	01	00	01

A busca, a partir das temáticas mais amplas relativas a esta pesquisa, foi um exercício que permitiu, na comparação entre os números gerados, visualizar o crescimento do interesse dos pesquisadores pelas temáticas em questão ao longo dos anos. O número relativamente menor de trabalhos voltados para a temática da *Formação de Professores pela EAD* talvez poderia ser explicado tanto pelo fato de que este é um campo relativamente novo de pesquisas, que começou a ganhar destaque a partir da introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na sociedade e na Educação, como pela possibilidade de estar ligado a certo preconceito

e desconfiança que ainda vigoram em algumas instituições em relação à Educação a Distância.

O único trabalho encontrado com foco em uma licenciatura em Educação Física a Distância é a dissertação de mestrado de André Marsiglia Quaranta (2011), que teve como objeto de estudo o Estágio Supervisionado no curso ofertado pela Universidade de Brasília (UnB). O objetivo deste estudo foi investigar, com os alunos do curso que não tinham vivências pregressas como docentes, como eles interpretavam as experiências docentes possibilitadas pelos estágios. Apesar de contribuir para compreendermos a problemática da formação docente pela EAD, a partir do Estágio Supervisionado, o trabalho não se debruça sobre a questão da tutoria nessa licenciatura. Portanto, a ausência dessa discussão foi um dado determinante para a opção de se considerar, durante a revisão, trabalhos que se voltam para a discussão da tutoria na formação de professores pela EAD, ainda que não tratem especificamente da área de Educação Física, buscando extrair-lhes contribuições para o debate. Além disso, a discussão da formação docente e de seu compromisso com a formação humana é uma tarefa de todas as licenciaturas, algo que extrapola as especificidades de cada área.

Assim, a etapa posterior se caracterizou pela delimitação da busca a partir dos contornos mais específicos do objeto, procurando, dentre os trabalhos encontrados, aqueles que se dedicavam às questões da *Tutoria na Formação de Professores pela EAD* e aqueles que adentravam nas discussões sobre a *Identidade do Tutor*. Os dados encontrados permitiram a configuração do quadro 6, no qual estão expostos o número de trabalhos produzidos no período citado com as temáticas relacionadas.

**Quadro 6. Segunda pesquisa no banco de Teses e Dissertações da Capes**

TEMÁTICA CONSULTADA	NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PERÍODO								
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
<b>Tutoria na formação de professores pela EAD</b>	03	01	04	03	07	09	12	13	52
<b>Identidade do Tutor da EAD</b>	00	00	00	02	01	02	01	02	08

Com um quadro reduzido e mais detalhado, foi preciso adentrar num terceiro momento de busca, caracterizado pela consulta aos títulos, palavras-chaves e resumos dos trabalhos, buscando identificar aqueles que pudessem se tornar interlocutores em potencial. O ponto de partida foi a consulta ao universo dos 52 trabalhos que se agruparam em torno da temática *Tutoria na formação de professores pela EAD*, tendo em vista que esse descritor cruza as temáticas *Formação Docente pela EAD* e *Tutoria na EAD*, trazendo elementos importantes para pensarmos as práticas tutoriais, a formação dos tutores e outras questões que perpassam essa temática.

Adensar essa busca, consultando os resumos de cada um desses trabalhos, possibilitou a seleção de 32 textos, entre teses e dissertações defendidas no período delimitado pelo recorte temporal. A análise desses permitiu a criação de algumas categorias para agrupá-los por semelhança e mapear os principais pontos de aprofundamento abordados pelos pesquisadores. Com isso, foi possível apontar três principais temas de aprofundamento entre os estudos que se dedicaram a estudar a tutoria na Formação de Professores a Distância. São eles: *Análise de políticas e de práticas em EAD*; *Mediação e Relações entre os sujeitos*; e *Práticas, formação e identidade de tutores*.

Entre esses textos, alguns se apresentaram como interlocutores privilegiados por ajudarem a problematizar questões que são centrais a esta pesquisa. No entanto, a consulta aos resumos dos trinta e dois trabalhos foi fundamental para a constituição de um mapa que permitisse as discussões e a orientação dos caminhos desta pesquisa.

### **3.1.1. Análises de políticas e de práticas em EAD**

Formou-se um grupo com os estudos que procuram analisar e/ou avaliar propostas de cursos, programas de formação e os Referenciais de Qualidade para EAD. Esse transitam entre a percepção que têm os próprios sujeitos participante, a avaliação que fazem dos cursos na modalidade EAD e as discussões na esfera das políticas públicas para a formação de professores pela EAD.

Rocha (2011), de Arsênio da Silva (2012), Bittencourt (2008) e Pereira (2005) procuraram analisar cursos de formação de professores a partir de suas propostas,

confrontando-as com as práticas que se efetivam e com as percepções que têm os envolvidos. Aparece em destaque entre esses trabalhos a necessidade de se trazerem as vozes dos sujeitos participantes para a discussão da formação docente pela EAD, avaliando práticas, impactos, limites e contribuições desses cursos. No geral, apontam para as possibilidades e potencialidades advindas da formação pela EAD. Segundo Rocha (2011), que analisou as apropriações e o aproveitamento dos alunos do curso de Pedagogia na modalidade EAD da Universidade Federal do Piauí (UFPI), a oferta dessa licenciatura tornou possível o acesso à Universidade de muitos professores de regiões menos favorecidas, como no caso do semiárido do Piauí.

Um outro ponto que aparece nas análises desse grupo de estudos, ainda que não seja central, diz respeito à importância das práticas de mediação dos tutores como fatores que impactam tanto sobre os níveis de evasão, como sobre as aprendizagens e motivação dos alunos (ROCHA, 2011; PEREIRA, 2005; SILVA, 2012). Em sua maioria, os sujeitos que participam desses estudos revelam ser imprescindível primar pela qualidade das interações entre professores, tutores e alunos dos cursos, em uma perspectiva que rompa a lógica da simples transmissão de conteúdos e que possibilite uma relação dialógica para a troca de saberes (ROCHA, 2011). Para Silva (2012), esse aspecto não pode se concretizar sem que sejam discutidas também questões estruturais e curriculares dos cursos, no sentido de garantir que cada tutor possa trabalhar com um número adequado de alunos, possibilitando um acompanhamento que favoreça o processo de formação e o estabelecimento de relações mais estreitas entre os participantes.

Vesce (2012) e Pino (2012) dirigem a discussão para aspectos mais amplos ligados às políticas públicas de formação de professores pela EAD, com foco nos referenciais de qualidade e na análise de pressupostos formativos que fundamentam as propostas dos cursos de formação docente pela EAD. O trabalho de Pino (*idem*), em especial, traz uma discussão pautada nos Referenciais de Qualidade e nas recomendações que esse documento faz sobre as ações e práticas pedagógicas dos tutores, enquanto mediadores do processo ensino-aprendizagem, recomendando que essas ações sejam pautadas no diálogo, possibilitando a formação de uma rede colaborativa de aprendizagem.

Após uma análise comparativa entre os modelos pedagógicos de dois cursos de Pedagogia, ofertados na modalidade de EAD por instituições privadas, a referida pesquisadora conclui que é necessário aprofundar as discussões referentes aos modelos pedagógicos mais adequados ao contexto e às práticas da Educação a Distância, buscando teorias que respondam, de fato, às realidades peculiares desses cursos e dos sujeitos que deles participam. As pistas encontradas pela pesquisa coadunam também com a crítica recorrente que tem sido feita aos modelos de cursos a distância que usam como referência as práticas e os modelos presenciais, gerando incompatibilidades que não conseguem atender às demandas da realidade que se configura no contexto da EAD.

Malanchen (2007) discute as políticas de formação de professores a partir de documentos de organizações internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), identificando elementos que permitem afirmar que as propostas e políticas nacionais que legislam sobre a EAD e sobre a Formação de Professores têm sido fortemente influenciadas/direcionadas por esses órgãos. Ao concluir o estudo, a pesquisadora revela que a EAD tem sido usada, preferencialmente, para o cumprimento de metas do governo, aumentando o contingente de professores formados em nível superior, enfraquecendo a dimensão social e política da formação docente e contribuindo para novas formas de acumulação do capital, tanto pelo incentivo ao consumo das novas Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), como pela substituição do professor pelo tutor, o que representaria uma considerável economia, tendo em vista a baixa remuneração que é paga ao último. Essa também é uma discussão que ganha força na tese de doutorado de Solonildo Almeida da Silva (2011), que discute a EAD a partir da ideia de mercantilização do ensino e destaca a precarização do trabalho docente ao transformar o professor em tutor.

Entre as muitas contribuições desses estudos, aqui resumidamente apresentadas, podemos destacar também as críticas que eles trazem ao problematizarem a questão do aligeiramento e da desqualificação da formação oferecida, o compromisso predominante com interesses econômicos e a precariedade das condições de trabalho dos professores tutores. Esses são pontos importantes das discussões acerca da

temática da tutoria e, portanto, não podem passar despercebidos pelas políticas, pelas pesquisas e pelas práticas que se efetivam no campo.

### **3.1.2 Mediação e as relações entre os sujeitos**

A questão da mediação, da interatividade e da relação entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem pela EAD é o ponto de aprofundamento mais recorrente entre os estudos que tematizam a tutoria na formação de professores a distância e, mesmo quando a pesquisa não tem o foco direcionado para esse ponto, a questão acaba aparecendo nas discussões finais e nos desdobramentos das análises feitas pelos pesquisadores. São exemplos disso, os textos de Ione Arsênio da Silva (2012), Adriana Soeiro Pino (2012) e Francisca Telma Maia Rocha (2011).

É possível também dizer que o aspecto relacional discutido nesses trabalhos é tratado tanto no nível institucional, na preocupação com os processos interativos possibilitados pela configuração e organização curricular dos cursos, como também no nível das práticas de mediação e interação que se efetivam e se estabelecem entre os sujeitos e que podem revelar seu grau de envolvimento, bem como a importância da tutoria no processo de mediação.

Os estudos de Domeniquelli (2010), Soares (2010), Mello (2011), Bezerra (2010), Novello (2011), Rodrigues (2010), Almeida (2012) estão entre os que se dedicam às relações pedagógicas entre tutores, alunos e professores especialistas, buscando identificar as dificuldades e os limites dessas relações e os sentidos e significados atribuídos à mediação do tutor, desvendando sua importância e contribuição para o processo ensino-aprendizagem.

O trabalho de Jones Quadro da Silva (2012), que se volta para a questão da qualidade da interatividade possibilitada pela EAD, analisa o *design* dos cursos e seus regimes de funcionamento, acompanhamento e avaliação das aprendizagens, permitindo-nos contemplar a questão das práticas de mediação e de interação em seus aspectos institucionais, a partir da compreensão e da crítica em relação ao que tem sido prescrito e possibilitado pelos currículos e pelo *design* instrucional dos cursos a

distância, destacando, assim, a teia complexa na qual se inserem as práticas de medição dos tutores e a conformação a que estão submetidas tais práticas.

As ideias de colaboração, diálogo e formação de redes estão muito presentes nesses trabalhos que discutem a tutoria na formação de professores pela EAD, e são abordadas no sentido de destacar a importância, para o processo de formação, da parceria e da troca entre os tutores e os outros sujeitos participantes desses cursos. No geral, os conceitos que fundamentam as discussões e proposições desses estudos estão relacionados a orientações teóricas específicas que procuram romper com formas positivistas de produção de conhecimento. Isso também pode ser presumido quando verificamos a preferência das pesquisas por trazerem as vozes dos sujeitos em entrevistas dialogadas e uso de narrativas, bem como na opção metodológica pela pesquisa em colaboração e na relação e no envolvimento dos próprios pesquisadores com os contextos em que pesquisam.

### **3.1.3 Práticas, formação e identidade de tutores**

A pesquisa entre as teses e dissertações da Capes também revelou um grupo de trabalhos que se aproximam por tratarem das questões relativas aos saberes, às práticas tutoriais e à formação dos tutores, adentrando na questão do papel do tutor na EAD.

Souza (2009), investigando a atuação docente em ambientes virtuais, procurou identificar que papéis são atribuídos ao tutor da EAD, mapeando seus fazeres, saberes, habilidades e conhecimentos. Foi possível, por meio das análises, situar os saberes mobilizados pelos tutores em três categorias: didático-pedagógicos, disciplinares e tecnológicos. A complexidade inerente à combinação desses saberes permitiu à pesquisadora afirmar que a tutoria necessita de uma formação específica exigindo, também, que esses sujeitos desenvolvam conhecimentos compatíveis com a docência no contexto da EAD, demonstrando domínio de variados recursos tecnológicos. Esse é um dado que também aparece em vários trabalhos consultados (BARION, 2012; TOMAZ, 2012; SANTOS, 2008) e que destaca a importância de entendermos as práticas dos tutores (e dos docentes da EAD, em geral) como

produções de um contexto específico, marcado pelo uso de novas tecnologias, mas também pela necessidade do desenvolvimento de competências mediadoras, dialógicas e criativas.

A leitura desses textos conduz a alguns questionamentos e nos permite pensar que, talvez, esses saberes e competências, apontados como necessários aos tutores (e/ou docente da EAD), fossem necessários à construção de novas práticas também na Educação presencial, que as habilidades e competências mediadoras e dialógicas e o domínio de novos recursos tecnológicos são necessários ao professor também no contexto da sala de aula presencial e que desenvolver a autonomia do aluno não é uma tarefa exclusiva do professor da EAD, afinal as NTIC são elementos presentes na sociedade e que afetam todo o contexto e práticas educacionais, não sendo exclusividade do ensino a distância.

Tomaz (2012), ao trabalhar com os significados da tutoria, especialmente o da tutoria presencial, nos traz uma informação muito relevante, a de que o papel do tutor presencial está muito ligado à docência em si, ao “fazer” (à prática) daquele modelo de professor que conhecemos tão de perto nos nossos processos de escolarização na Educação presencial. Essa ideia trabalhada por Tomaz (2012) conduz a outros questionamentos: será que essa identificação entre docência e tutoria presencial passa, principalmente, pela questão da presença física desse tutor junto aos alunos, permitindo, a partir desse fato, comparações com a figura do professor na educação presencial? Ou a semelhança está entre os fazeres e saberes necessários ao exercício da tutoria e da docência?

Diferentemente do trabalho de Tomaz (2012), a dissertação de mestrado de Giovana Cristina da Silva (2010), que também tem como foco o tutor presencial, seus processos de identificação e subjetivação, revela que esse sujeito tem se apresentado com uma figura que não carrega consigo a imagem historicamente construída de professor como sujeito que detém o saber, mostrando que o tutor presencial, no contexto específico daquele estudo, se vê como um sujeito ainda sem uma identidade definida, em processo de formação. Essas diferenças de concepção, identificadas nesses dois estudos, revelam compreensões e práticas distintas sobre a tutoria, alimentando o debate e reforçando a necessidade de aprofundamento das discussões que buscam compreender quem é o tutor e qual o seu papel na EAD.



Em sua tese de doutorado, Marinilson Barbosa da Silva (2008) corrobora os achados de Giovana Cristina da Silva (2010). Ao analisar como ocorre a constituição das identidades individuais e coletivas dos tutores, em uma perspectiva fenomenológica-existencial, o pesquisador afirma que a identidade do tutor se configura como “ser em construção”, imerso em contextos acadêmicos e políticos específicos recentes que impactam sobre essa condição. No entanto, a pesquisa evidencia também a trama de sentidos e significados na qual é possível perceber que as expectativas dos tutores estão atreladas a um passado docente e a um projeto de vida ligado à docência.

O que aparece nessas pesquisas em relação às tensões relacionadas à identidade do tutor, geram questões fortes: o tutor é, ou não, um professor? Seu trabalho se configura como uma atividade docente? Além disso, a quem interessa dizer que o tutor é um professor? E a quem interessa dizer que ele não é um professor? E por quê?

Batista (2010) parte da imprecisão da identidade do tutor e procura relacionar a questão ao contexto mais amplo da EAD, mostrando como os diferentes interesses da sociedade contemporânea atuam sobre a questão da não consolidação de uma identidade socioprofissional do tutor. As análises de Batista (2010) mostram que, apesar dessas discussões, os tutores se denominam professores e cobram melhores condições para desempenharem suas funções, tendo em vista sua importância para uma EAD de qualidade. O que parece estar em jogo aqui é justamente o debate sobre o vínculo do tutor com a Instituição de Ensino Superior (IES), a garantia de seus direitos e o seu reconhecimento profissional enquanto docente, ou seja, esse é um debate que se dá em um contexto mais amplo, em que os aspectos político-ideológicos não podem ser desconsiderados.

A tese de doutorado de Silveira (2011) aborda a questão da identidade do tutor à luz do contexto da pós-modernidade e das condições ambivalentes que a caracterizam. O modelo presencial de Educação, no qual a figura do professor é tida como detentora do saber, e na qual a relação pedagógica se dá em um tempo-espço definidos, caracterizados pela presença, passam a dividir o cenário com outros modelos e formas de Educação, entre elas a EAD que, por sua vez, é caracterizada por novas formas de organização da relação tempo-espço, pela relação essencial com as novas tecnologias e pela fragmentação da figura do professor em professor de disciplina, tutor presencial e tutor a distância. Para Silveira (2011), essa fragmentação

resultou na produção de duas identidades ambivalentes que, por força das condições de trabalho e da tentativa de delimitação e diferenciação de suas funções, não se relacionam dialeticamente, apesar de “perseguirem o mesmo objetivo de reconstruir a identidade de professor que fora fragmentada” (p. 97).

Os trabalhos de Costa (2012) e Furtado (2009), ao partirem da análise do trabalho e da formação em serviço dos tutores trouxeram, entre outras contribuições, pistas interessantes que possibilitam a compreensão de questões relativas às identidades dos tutores, mostrando a força do modelo presencial de educação sobre as práticas da EAD e colocando em xeque a necessidade de que a formação dos tutores e suas práticas se orientem por novos referenciais, mais adequados à realidade e ao contexto da EAD.

A dissertação de Costa (*idem*) adentrou a questão dos saberes necessários à tutoria e dos dilemas enfrentados pelo tutor iniciante, a partir da realidade de uma faculdade privada de Santa Catarina. Fundamentando-se nos trabalhos de Maurice Tardif para falar dos saberes docentes, a pesquisadora demonstra que na tutoria há um predomínio de saberes experienciais sobre saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e tecnológicos. Ou seja, os saberes que regem as práticas dos tutores são, em sua maioria, construídos por eles no exercício das suas atividades com a EAD e, sendo esse um contexto que se diferencia da educação presencial, o tutor precisa experimentar novas práticas, condizentes com as novas demandas, colocando-se também em formação continuada para aprender com o novo. Esse trabalho vem reforçar a ideia, anteriormente citada, de que algumas das dificuldades enfrentadas na EAD podem estar ligadas ao fato de que ainda predominam práticas e concepções recortadas do ensino presencial e que essas tentativas de replicar modelos presenciais talvez tenham reduzido as potencialidades da atuação do tutor.

Ferreira (2009), investigando a prática pedagógica dos tutores no Curso Normal Superior do Projeto Veredas, a partir da Agência de Formação (AFOR) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), buscou compreender as possibilidades e os desafios do trabalho desses sujeitos. Seu estudo contribui para pensarmos a questão do preparo dos tutores, ressaltando que a precariedade nas suas formações e a carência de apoio e de orientação para o desenvolvimento de suas funções acabam por prejudicar a mediação pedagógica no curso. Ao verificar com os tutores

as fragilidades de sua formação e de suas práticas, a diversidade de concepções sobre Educação e EAD presentes entre eles e o impacto disso para a qualificação do curso e para um trabalho *crítico-reflexivo-investigativo*, a pesquisadora sugere que sejam criadas possibilidades de formação e autoformação em serviço para esses tutores.

É nesse sentido que Furtado (2009) investe em uma pesquisa de doutorado que procurou estudar a formação em serviço do *tutoreducador*<sup>47</sup>, também no contexto do Curso Normal Superior do Projeto Veredas, especificamente, na Agência de Formação de Varginha (AFOR), no Estado de Minas Gerais. A pesquisadora trabalhou a ideia de testar a viabilidade da aplicação dos *princípios-guias* do Pensamento Complexo, proposto por Edgar Morin, na formação dos *tutoreseducadores*. Também era sua intenção compreender as dimensões formativas da reflexão incentivada pela escrita e pela prática da (auto)heteroavaliação.

Ao longo de seu trabalho, Furtado (2009) vai mostrando como foi preciso enfatizar na formação dos tutores a ideia de “se desconstruírem para se reconstruírem” (p.299), ou seja, de os sujeitos refletirem sobre seus velhos hábitos e práticas docentes para produzirem novas práticas e novos saberes. Assim, incentivou-se a escrita e a (auto)heteroavaliação sobre seus processos de formação e trabalho, na tentativa de que, a partir da reflexão, pudessem ser geradas as mudanças necessárias às práticas desses tutores. Ao longo do tempo de trabalho com o curso e com a formação de tutores no referido projeto, Furtado (2009) afirma que as relações entre os sujeitos foram fortemente influenciadas após internalizaram a prática da (auto)heteroavaliação em suas rotinas (p. 300), contribuindo para se gestar a compreensão de que o Ser tutor emerge e se constitui nas relações com os outros e com o meio que o cerca. Desponta nesse estudo a complexidade das questões inerentes à constituição da identidade do tutor, em especial, àquelas que trazem as marcas de um processo vivido

---

<sup>47</sup> Nomenclatura adotada pela pesquisadora que corresponderia aos termos “tutor” ou “orientador acadêmico” ou ainda “professor- tutor”. Para a pesquisadora, a profundidade das reflexões trazidas pelos tutores, ao longo da pesquisa, bem como a complexidade do trabalho de tutoria, não eram contemplados no termo “Tutor”. (FURTADO, 2009, p.299). Como já dito anteriormente, essas variações nas nomenclaturas revelam diferentes posicionamentos de autores e pesquisadores em relação às identidades desses sujeitos.

na fronteira entre o que se constitui coletivamente e nas experiências individuais dos sujeitos.

As questões que norteiam esse último grupo de textos encontrado no banco de teses da Capes e que se debruçam sobre as discussões relativas ao Ser Tutor e suas identidades destacam as muitas tensões que marcam esse objeto, revelando as diferentes compreensões do que é “Ser Tutor”. É possível afirmar que essas diferenças se dão de acordo com o contexto pesquisado, com os diferentes sujeitos e com as características peculiares dos currículos em questão, expressando as influências das prescrições legais, das formas institucionalizadas no *design* instrucional de cada curso, do projeto político pedagógico que os orienta, enfim, o que se pode dizer é que todas essas condições impactam sobre o modo como os próprios tutores se veem e entendem seu papel e, ao mesmo tempo, podem revelar os conflitos de interesses e as disputas de poder inerentes à discussão.

### 3.2 ALGUNS CAMINHOS TRILHADOS PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFES

Nas “andanças” que levam às produções que cercam a temática desta pesquisa, peguemos agora a trilha dos trabalhos produzidos pelo PPGE da UFES. Na ausência de trabalhos que tratam desta proposta de estudo nas publicações da revista *Cadernos de Pesquisa em Educação do PPGE/UFES* e da *Revista Pró-discente* (do mesmo programa), recorreremos às teses e dissertações produzidas no programa, disponibilizadas pela Biblioteca do Centro de Educação, como fontes principais.

Os trabalhos foram consultados a partir dos arquivos digitais e impressos encontrados no Sistema Integrado de Bibliotecas da UFES (SIB/UFES), disponíveis também na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na Biblioteca Setorial do Centro de Educação da UFES. A primeira parte da consulta a esse banco de dados deu-se a partir do descritor *assunto*, usando como filtro o termo *Formação de Professores*, o que gerou um total de 57 trabalhos produzidos no PPGE /UFES com a temática, no período de 2005 a 2012.

Usando como um segundo filtro o termo *Educação a Distância*, gerou-se uma relação de seis trabalhos, sendo que, entre eles, um havia sido produzido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo como objeto de estudo o curso de Pedagogia das Séries Iniciais na modalidade EAD oferecido pela UFES. Portanto, apenas cinco deles tratavam-se de produções do referido programa.

O reduzido número de teses e dissertações do PPGE/UFES a partir da temática da Educação a Distância foi decisivo para que ampliássemos nosso recorte temporal. No entanto, o número encontrado nesse quarto momento de busca não se alterou significativamente, trazendo apenas mais uma dissertação, produzida no ano de 2003. Com a inclusão desse estudo, o número total de trabalhos produzidos no referido programa sobre EAD passa a ser de 6 (seis).

**Quadro 7. Frequência dos temas Formação de Professores e Educação a Distância entre as teses e dissertações do PPGE/UFES no período de 2004-2013.**

TEMÁTICA CONSULTADA	NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PERÍODO								
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
<b>Formação de professores</b>	08	05	07	09	13	07	07	01	57
<b>EAD</b>	00	03	00	01	00	00	00	01	05

Após esses primeiros levantamentos, foi iniciada uma etapa de cruzamento das temáticas Formação de Professores e Educação a Distância com a intenção de identificar os textos que articulassem os temas em questão, que tivessem seu foco na

**Quadro 8- Teses e dissertações encontradas a partir da temática Formação de Professores pela EAD.**

ANO	AUTOR	TÍTULO
<b>2003</b>	MOREIRA, Nilcéa Elias Rodrigues	A formação crítico-reflexiva do orientador acadêmico do curso de pedagogia à distância da Universidade Federal do Espírito Santo*
<b>2006</b>	MORETO, Charles	Formação de professores de séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação aberta e a distância: um estudo sobre parceria entre professores da escola básica e professores da universidade.

\*Trabalho produzido pela Faculdade de Educação da UFMG

Formação de Professores pela EAD e que se aproximassem mais da discussão da tutoria nesse processo. Essa busca exigiu o esforço de consultar detalhadamente títulos, assuntos e resumos dos trabalhos, restringindo para um total de 2 (dois) trabalhos produzidos pelo programa a partir do delineamento da temática.

Os trabalhos que aparecem aqui, apesar de também serem encontrados na pesquisa do BTB da Capes, foram analisados no contexto das produções do PPGE, tentando identificar os investimentos desse programa na investigação da temática em questão. O número reduzido de trabalhos sobre a referida temática é também expressão da situação geral das produções acadêmicas a respeito da formação de professores pela EAD e da tutoria. Ainda é pequeno o número de instituições que se dedicam a pesquisar o tema, uma situação que se reflete também na pesquisa efetuada junto ao BTB da Capes e, como dito anteriormente, pode ser entendido a partir da análise das relações de forças que cercam o campo e tendo como base as críticas e desconfiças a que sempre esteve submetida a EAD. Essa escassez de trabalhos já justificaria a importância de nos dedicarmos à realização de pesquisas que ajudem na compreensão, por exemplo, dos impactos da presença dos novos recursos tecnológicos na Educação e na Formação Docente, refletindo sobre os desafios dessa presença, mas contemplando também suas possibilidades.

Em relação aos trabalhos encontrados, a dissertação de Moreira (2003) discute a formação e a práxis do Orientador Acadêmico<sup>48</sup> a partir do curso de *Especialização em Orientação Acadêmica para EAD*<sup>49</sup> e da sua atuação no curso de Pedagogia da UFES, oferecido na modalidade de EAD, buscando entender se ele possibilitou uma formação crítico-reflexiva desse orientador. Em seus objetivos, a pesquisadora se preocupa em compreender a visão que os sujeitos têm sobre os conceitos de “formação crítica” e “emancipação” e como compreendem a ideia de “reflexão crítica”.

---

<sup>48</sup> Aqui podemos ver mais uma nomenclatura adotada para se referir ao tutor. Trata-se da concepção adotada pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

<sup>49</sup> Esse curso foi ofertado em parceria com a UFMT, entre março de 2001 e setembro de 2002, e objetivava preparar os professores que atuavam no curso de Pedagogia das Séries Iniciais da Educação Básica, oferecido pela UFES na modalidade a distância.

Além disso, a pesquisa procurou mapear a forma como esses orientadores veem o seu papel na EAD e o que pensam sobre formação docente pela EAD.

A análise desse estudo mostra que o referido curso para formação de orientadores acadêmicos concretizou possibilidades de uma formação crítico-reflexiva dos sujeitos, auxiliando-os na compreensão de sua função em uma perspectiva dialógica. Esses achados baseiam-se no fato de que os sujeitos da pesquisa demonstraram ter consciência de que estão em processo de formação continuada e de que o curso de formação de orientadores não seria um fim em si mesmo, mas parte de suas trajetórias de formação. Para a pesquisadora, o resultado dessa formação reflexiva também pode ser percebido na preocupação dos sujeitos (orientadores acadêmicos/tutores) com a qualidade do que estão oferecendo aos alunos que orientam, por demonstrarem compreender as possibilidades da formação de professores pela EAD e pelo fato de se entenderem como parte da Universidade.

Foram mapeadas também algumas questões que se mostraram problemáticas para o exercício da orientação acadêmica (tutoria) de forma crítica, entre elas, o excesso de expectativas em relação às possibilidades de que essa formação, oferecida no referido curso, fosse a solução dos problemas enfrentados na prática com a EAD; a dificuldade dos orientadores na elaboração dos conceitos de “emancipação” e “autorreflexão”, e a preocupação prioritária com a apreensão dos conteúdos, em detrimento da dimensão política da formação.

Refletindo sobre esses problemas e orientada pela ideia de *ação comunicativa*, em uma perspectiva habermasiana, Moreira (2003) enfatiza a importância dos espaços e ações que priorizam o diálogo entre os sujeitos, o que nos desperta para a necessidade de pensarmos como poderíamos construir esses espaços, como os currículos dos cursos a distância têm pensado e materializado esses espaços de diálogo como prática de comunicação e de formação dos envolvidos. Além disso, ao tratar da formação e da prática do Orientador Acadêmico (Tutor), Moreira (2003) nos ajuda a refletir sobre as possibilidades (e os limites) das práticas formativas que se orientam pela reflexão-crítica, que foi um dos eixos norteadores do *Prolicen* Educação Física da UFES e das ações de formação de seus tutores.

Outro estudo produzido no PPGE/UFES, cujo autor que tem sido um grande parceiro de caminhada, é a dissertação de Moreto (2006), tanto pelo fato de integrarmos o mesmo grupo de pesquisa<sup>50</sup>, como por comungarmos de preocupações dentro da problemática da formação de professores, especificamente, a que acontece pela EAD.

Moreto (2006) analisa as práticas de *parceria* entre orientadores acadêmicos do CRE@AD de São Mateus<sup>51</sup> e professores especialistas da Universidade, favorecidas pelo curso de Pedagogia na modalidade EAD da UFES. O conceito de *parceria* adotado se ancora no trabalho de Foerste (2002) que refere-se as relações que são estabelecidas entre diferentes sujeitos e instituições para tratarem de interesses comuns. Foerste (2002; 2005) também mostra como esse conceito tem sido pensado na Educação, mais especificamente, na formação de professores, destacando o processo de introdução de novos sujeitos atores e novas instituições que passam a partilhar a responsabilidade de formar professores. Moreto (*ibidem*) esclarece que seu foco não está apenas no aspecto institucional dessa parceria, mas nas práticas entre os profissionais envolvidos (orientadores acadêmicos e professores especialistas), engendradas no trabalho com o curso em questão.

Sua análise revela que há momentos de parceria entre orientadores acadêmicos e professores especialistas, mesmo que eles não os reconheçam como práticas de parcerias. As características dessas práticas não são lineares e homogêneas, mas deslocam-se entre a ideia de *parceria colaborativa* e *parceria dirigida*<sup>52</sup>. É importante destacar que determinados dados e falas de alguns dos entrevistados revelam a ideia,

---

<sup>50</sup> O grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo, coordenado pelo professor Doutor Erineu Foerste.

<sup>51</sup> Os CRE@ADs são os Centros Regionais de Educação Aberta e Distância da UFES, no caso do estudo de Moreto, o foco recaiu sobre o de São Mateus que atende aos municípios da região norte do Estado do Espírito Santo.

<sup>52</sup> Segundo Foerste (2002), que se apoia na classificação proposta por Furlong et al (1996), as parcerias podem ser de três tipos: a separatista, a dirigida e a colaborativa. Nesse caso, as parcerias dirigidas são as mais tradicionais na formação de professores e caracterizam-se pela centralização do poder de tomada de decisão na Universidade, cabendo aos outros envolvidos no processo, apenas a execução das ações por ela pensadas e definidas. Na parceria separatista perpetua-se a distância e distribuição de tarefas entre os envolvidos, enquanto a parceria colaborativa representaria um avanço nas relações entre os sujeitos e instituições porque possibilita uma participação ativa de todos os envolvidos que passam a ser protagonistas nos processos de criação, planejamento, organização e execução das ações que dizem respeito aos interesses partilhados.



ainda presente, de que os professores especialistas ocupariam a posição de “pensadores” e os orientadores acadêmicos seriam os “repassadores” dos conteúdos pensados e organizados pelos primeiros, expressando a concentração do poder de decisão na instituição formadora, em uma situação típica da *parceira dirigida*.

Também foi possível observar que os recursos que permitiriam uma comunicação mais efetiva e que potencializariam o estabelecimento das parcerias foram subutilizados, como no caso da videoconferência, apontada pelos sujeitos com um recurso que torna a comunicação impessoal, aumentando a distância entre os professores especialistas e os orientadores. Para Moreto (2006), o problema não está no recurso em si, mas na sua subutilização que acaba por despotencializar seu uso e suas possibilidades de interação entre os sujeitos. A pouca familiaridade com os recursos tecnológicos disponíveis poderia ser superada, então, com um programa de formação específica que visasse à capacitação para utilização e exploração das possibilidades advindas dessas novas tecnologias.

Concluindo seu trabalho, o autor esboça sugestões para que sejam efetivas as práticas de parcerias entre os orientadores acadêmicos e os professores especialistas do curso de Pedagogia na modalidade EAD da UFES e estende suas sugestões para a relação entre Universidade e Escola, propondo que sejam intensificadas as ações que possibilitam a aproximação entre essas instituições, a formação de coletividades para a troca de saberes e experiências e para a construção de novas práticas que contemplem as demandas das diferentes realidades locais.

As contribuições do estudo citado, nos levam a refletir sobre as possibilidades formativas de práticas que se sustentem em ações colaborativas, envolvendo os diferentes sujeitos e instituições no processo de formação de professores. Trata-se de uma questão mais ampla, e não menos valiosa, que envolve o compromisso e o engajamento político, a responsabilização e o fortalecimento do coletivo docente. Essas ideias permitem que pensemos a respeito do papel e do lugar do tutor (orientador acadêmico) na formação de seus pares, como parceiro do professor da escola (aluno do curso a distância) e do professor da universidade (professor especialista ou de disciplina). O que pesa sobre um sujeito que transita entre esses espaços?

### 3.3 O QUE A ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA TEM A DIZER SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA EAD?

Nos dedicaremos agora, ao mapeamento do que vem sendo produzido e apresentado sobre a temática central deste estudo no principal evento da área da Educação Física, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace). Pesou sobre essa escolha, o fato de esse evento estar ligado ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), instituição de grande importância acadêmica no cenário da Educação Física brasileira.

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) foi criado em 1978 como uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte. Organizada em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional, a instituição possui representações em vários órgãos governamentais, além de estar ligada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e estar presente nas principais discussões relacionada à área de conhecimento.

Seus eventos científicos, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e o Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conice), realizados a cada dois anos, estão entre os principais eventos do país e da América Latina na área. Também são realizados, periodicamente, congressos estaduais e/ou regionais, bem como encontros dos Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT) que, por sua importância, contam com ampla participação da comunidade acadêmica.

Além disso, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte é também o responsável pela Revista Brasileira de Ciências do Esporte, publicação quadrimestral, indexada em indicadores internacionais, reconhecida como de grande qualidade no sistema Qualis/Capes e de ampla circulação entre os pesquisadores da área de Educação Física.

### **3.3.1 O que vem sendo veiculado no Conbrace**

A consulta aos anais do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (Conbrace) ocorreu a partir da ampliação de nosso recorte temporal, ao qual foi acrescentado mais um ano. Considerando o fato de que o Conbrace acontece a cada dois anos, foram consultados os trabalhos apresentados sob a forma de pôsteres e de comunicação dos anos de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013. Dois Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT) foram estimados como potencialmente importantes por sua proximidade com as temáticas que tangenciam esta pesquisa, a saber, o GTT Comunicação e Mídia e o GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho.

A busca deu-se nos anais do evento, disponíveis no site do próprio CBCE e na página do Sistema Online de Apoio ao Congresso do CBCE. Nesses sítios é possível acessar o sumário, os resumos e os textos publicados na íntegra. Essa fonte de dados nos permite mapear os principais temas de interesse que vêm sendo discutidos entre pesquisadores e estudantes da área, mas, no entanto, ela apresenta algumas limitações em relação ao aprofundamento das discussões nos textos publicados, já que esses precisam respeitar um limite máximo de páginas e caracteres. Além disso, muitos são trabalhos ainda em andamento e não trazem, portanto, discussões mais aprofundadas ou conclusivas sobre as temáticas que se propõem debater.

De fato, nenhum dos trabalhos apresentados nos GTT Comunicação e Mídia e Formação e Mundo do Trabalho do Conbrace, no período de nosso recorte temporal (2005-2013), dedicou-se especificamente à questão da tutoria na formação de professores pela EAD. Entretanto, a ausência de trabalhos diretamente relacionados ao tema não impediu o uso desse banco de informações. Ao contrário, exigiu um esforço para ampliar o olhar, a fim de que se pudesse mapear trabalhos cujos temas tangenciassem a discussão e contribuíssem para a compressão de questões mais amplas relacionadas ao nosso interesse de pesquisa. Assim, usamos como critério selecionar textos que trouxessem alguma contribuição para o debate da Formação de professores pela EAD.

Tomada essa decisão, partimos para um segundo momento de consulta aos anais do Conbrace, agora, com um olhar mais amplo. Nessa etapa, foram selecionados um total de 12 (doze) trabalhos que traziam temas tangentes à discussão da formação de

professores pela EAD e que, de alguma forma, contribuiriam com a discussão mais ampla. Dentre esses trabalhos, 8 (oito) foram apresentados no GTT Comunicação e Mídia, e 4 (quatro), no GTT Formação de Mundo do Trabalho

Para fins de organização desse texto, propomos a discussão dos trabalhos selecionados agrupando-os de acordo com o GTT específico a que pertencem. Essa organização nos pareceu relevante por permitir que tenhamos, ao mesmo tempo, uma noção dos subtemas mais recorrentes em cada um desses grupos de trabalhos temáticos.

### 3.3.1.1 O GTT Educação Física, Comunicação e Mídia do Conbrace

Segundo as diretrizes do próprio congresso, disponíveis em seu site, o GTT Educação Física, Comunicação e Mídia reúne produções relacionadas à comunicação e à mídia enquanto fenômenos culturais na sociedade contemporânea, considerando suas relações com as Ciências do Esporte e a Educação Física na qualidade de áreas de conhecimento e intervenção profissional. Inclui-se aqui, a análise e a interpretação dos processos envolvidos na produção, na difusão e na recepção das mensagens das várias mídias e tecnologias comunicacionais, bem como do próprio conteúdo das mensagens, atentando para as implicações ideológicas, econômicas, socioculturais e pedagógicas de tais processos, assim como para as influências que orientam as Ciências do Esporte/ Educação Física.

No Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (Conbrace) do ano de 2007, Betti et al (2007) apresentaram um trabalho resultante de uma pesquisa que vinham desenvolvendo sobre as publicações do GTT Comunicação e Mídia no período de 1997 a 2005<sup>53</sup>. Para compor o estudo, foram analisados um total de 100 (cem) textos publicados no período citado.

Segundo Betti et al (2007), o número de trabalhos inscritos nesse GTT vem aumentando ao longo dos anos, revelando o crescente interesse de estudiosos pelos

---

<sup>53</sup> A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2005 pelo Grupo de Estudos Observatório da Mídia Esportiva/LaboMídia, do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

temas ligados à Mídia, à comunicação e a sua relação com a Educação Física e os Esportes. Os dados mapeados pelos autores revelam a predominância de temas relacionados ao Esporte, sendo que, a partir de 2005, tem início o aumento dos trabalhos que se relacionam ao uso de mídias na prática e na formação do profissional de Educação Física. Isso coincide, também, com o fato de que, a partir desse ano, há um aumento e consolidação das propostas de cursos de formação inicial e continuada de professores pela EAD.

Nossa tarefa inicia-se exatamente no ano de encerramento da pesquisa realizada por Betti et al (2007), no entanto, buscamos, dentre os trabalhos apresentados nesse GTT, aqueles que de alguma forma se relacionam com a temática central de nosso estudo.

De modo geral, a principal característica dos textos que consultamos é o fato de serem relatos ou análises de experiências de uso de mídias e de tecnologias na prática docente do professor de Educação Física, além daqueles que se dedicam a analisar as práticas das mídias impressa e televisiva em relação aos temas Esporte e Corpo. É possível perceber a predominância de trabalhos dedicados a conhecer tanto as concepções de corpo e de beleza difundidas pela mídia, bem como o olhar da mídia sobre os eventos esportivos. Há também os que tratam dos usos das informações veiculadas pela mídia nas aulas de Educação Física pelo professor da escola.

Como mencionado anteriormente, nesse banco de dados, nenhum trabalho foi encontrado com a temática específica de nosso estudo. No entanto, insistimos na consulta dos trabalhos desse GTT, buscando aqueles cuja temática tangenciasse, de algum modo, a nossa discussão. Desse modo, foram selecionados para uma leitura mais atenta os textos listados no quadro abaixo.

**Quadro 9. Pesquisa nos Anais do Conbrace: trabalhos selecionados no GTT 02, “Educação Física, Comunicação e Mídia”.**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
Produzindo vídeos na Educação Física: relato de uma experiência formativa no laboratório de Mídia do Centro de Desportos/UFSC	MENDES, Diego S.	2005
Novas Tecnologias e melhoria da qualidade da formação do futuro professor de Educação Física da UFU	SILVA, Thais Felix; LEITE Glênio Fernandes e SILVA, Rossana Valéria.	2005
Formação profissional em educação física permeada pelas tecnologias de informação e comunicação: um estudo a partir do CEFD/UFSM	BIANCHI, Paula; HATJE, Marli	2007
Cibercultura e educação física: a importância do virtual na formação de professores	ORNELLAS, Bárbara Santos	2007
Formação Continuada de professores em Mídia-Educação (Física): ações colaborativas na rede municipal de ensino de Florianópolis	BIANCHI, Paula.	2009
Educação Física e mídia: Perspectiva para uma prática pedagógica atualizada na era do virtual.	COSTA, Alan Queiroz.	2009
Formação em Educação Física/Ciências do Esporte: limites e possibilidades do AVA <i>Moodle</i> em um curso de Educação Física oferecido na Modalidade a Distância	NETO, FAGUNDES E AMARO	2009
A inserção das TIC na FEF-UNB: novas possibilidades a partir do Edital 15/2010 SESU/SEED/CAPES	NETO, Alfredo. ET AL.	2011
O Estágio Supervisionado na formação de professores de Educação Física a distância sob o olhar da cultura escolar.	QUARANTA, André Marsiglia.	2011
A prática pedagógica na Cibercultura: discussões preliminares sobre Educação e Educação Física	MAGALHÃES E COSTA	2013

Após a leitura atenta desses trabalhos, percebemos que eles poderiam ser classificados em dois subgrupos temáticos. O primeiro, formado pelos que relatam e discutem o uso de recursos midiáticos e tecnológicos na prática e na formação de professores, e o segundo subgrupo, formado pelos textos que se dedicam, especificamente, à formação profissional inicial e continuada, voltando-se para a análise de cursos e disciplinas que utilizam a EAD e suas ferramentas. Esse último subgrupo, sim, dialogaria mais diretamente com a discussão aqui proposta.

A leitura dos textos do primeiro subgrupo de trabalhos do GTT Comunicação e Mídia não foi descartada, tendo em vista que os trabalhos sempre apontavam para questões pertinentes à discussão da formação de professores frente ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Traziam, portanto, discussões paralelas que poderiam nos ajudar a ampliar o olhar em relação à temática. Sendo assim, fizemos uma leitura exploratória dos textos de Mendes (2005), Silva, Leite e S. Silva

(2005), Bianchi (2009) e Costa (2009) extraindo, desse material, suas contribuições para o debate proposto.

Mendes (2005) apresenta um relato de experiência sobre o trabalho que desenvolveu no Laboratório de Mídia do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, nas funções de monitor e de editor de vídeos. Assim como a maioria dos trabalhos do GTT Comunicação e Mídia, volta-se para o uso e a produção de mídias na formação e prática de professores de Educação Física, e apesar de não discutir questões relativas à Educação a Distância, o trabalho aborda, ainda que sumariamente, a importância do uso dos novos recursos tecnológicos disponíveis e da visão crítica em relação a eles, como forma de possibilitar uma formação e uma prática docente, ao mesmo tempo, mais criativa, autônoma e crítica.

Silva, Leite e S. Silva (2005) partem de uma experiência em andamento na disciplina Metodologia de Pesquisa do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Uberlândia para discutir as possibilidades formativas ligadas à produção e ao uso de um CD-ROM interativo na referida disciplina, como forma de adequar as aulas do curso às inovações tecnológicas, tão presentes em nosso cotidiano, sem abrir mão do viés crítico necessário ao tratamento da questão. Para isso, fundamentam o referido projeto em discussões de autores que se preocupam em debater os aspectos filosóficos ligados aos usos da tecnologia no mundo e suas implicações e disparidades resultantes do modo de produção capitalista, defendendo que conteúdos ligados ao tema, bem como a criação e o uso de novas tecnologias, sejam tratados já nos cursos de formação de professores, criando novas possibilidades para o processo ensino-aprendizagem e incentivando a reflexão crítica sobre a temática.

Já o trabalho de Bianchi (2009) traz elementos importantes que nos ajudam a pensar os desafios e as possibilidades do uso das TIC no ambiente escolar. A autora analisou as possibilidades e os limites da formação de uma rede de interlocução entre os professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a partir do conhecimento e uso das TIC na Educação Física escolar, principalmente através de *blogs* criados e mantidos por professores e alunos. Fazia parte de sua proposta de pesquisa, a oferta de formação continuada específica aos professores envolvidos para o uso das ferramentas necessárias ao desenvolvimento dos *blogs* e para a utilização de outros

recursos (como filmagens, gravações, edições de vídeo, fotografia, entre outros) em suas aulas e planejamentos pedagógicos, tendo em vista a importância da apropriação técnica, por parte do professor, para a utilização dos recursos com autonomia e criatividade (p. 05).

Bianchi (2009) revela que, inicialmente, os professores se relacionavam com os recursos apenas de maneira técnica e distanciada e que, a medida que foram se apropriando dos conhecimentos que lhes permitiram manipular com certa destreza as ferramentas, o uso passou a ser mais criativo e crítico, mais autônomo e consciente, e o destaque passou a ser dos conteúdos e da reflexão crítica sobre esses e sobre o uso das TIC na Educação Física.

Esses achados, apresentados por Bianchi, são importantes porque nos revelam que a apropriação, pelos professores, das novas tecnologias de informação e comunicação tem importância inicial por possibilitar o conhecimento e a manipulação de inúmeros recursos tecnológicos, enriquecendo a prática pedagógica, mas que sua relevância não pode se restringir ao seu uso, devendo extrapolar a dimensão técnica e instrumental e alcançar a esfera da reflexão, do uso autônomo, crítico e consciente dos recursos, de modo que possibilite a construção e a socialização de novos saberes e fazeres pelos professores e alunos.

Portanto, além de permitirem que suas práticas pedagógicas se utilizem dos novos recursos disponíveis, os professores poderão construir novos conhecimentos, relacionando-os com as dimensões éticas e ideológicas de seu uso, repensando e reconfigurando sua prática diante do novo cenário social afetado pela inserção das novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, sendo capaz de modificá-lo e humanizá-lo de modo crítico e consciente.

Em seu texto, Costa (2009) se dedica a refletir sobre a utilização de jogos eletrônicos como recursos pedagógicos nas aulas de Educação Física. Trata-se da descrição e da análise de três experiências (projetos) realizadas em diferentes escolas das redes pública e particular, que foram acompanhadas pelo autor no momento do desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado. Para a discussão, Costa (2009) lança mão de uma compreensão de Web 2.0 como sendo uma evolução da Web que tem seu foco redirecionado, dos recursos de publicação, para uma nova e mais ampla



dimensão, que contempla a possibilidade de participação e a interatividade de sua interface com os usuários. Partindo dessa concepção, o autor vai defender o aprendizado, a interdisciplinaridade, a participação e a construção coletiva como possibilidades promissoras na utilização de jogos eletrônicos e de outros recursos midiáticos nas aulas de Educação Física.

Costa também destaca a importância e a necessidade de que os professores envolvidos em tais projetos estejam preparados para a utilização dos recursos e para a reflexão sobre seus usos e que só assim, os recursos e as possibilidades relativas ao uso das mídias nas aulas de qualquer disciplina poderão ser devidamente explorados.

No segundo subgrupo temático do GTT Comunicação e Mídia, estão os trabalhos que se ligam mais diretamente a experiências de formação pela EAD. São os textos de autoria de Neto, Fagundes e Amaro (2009), Quaranta (2011), Neto et al (2011) e Magalhães e Costa (2013).

Entre eles, encontramos um trabalho, de autoria de Neto, Fagundes e Amaro (2009), que se volta para a descrição da experiência de um curso de formação em Educação Física pela EAD, ofertado pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), pela Universidade de Brasília (UnB). Ainda que o texto se dedique, principalmente, para a descrição do curso, traz também algumas informações importantes sobre a EAD no Brasil e no mundo para contextualizar a experiência descrita, mostrando que a EAD não é uma ideia recente e que já passou por diferentes fases/gerações, que se caracterizaram de acordo com os meios utilizados para a sua realização, começando pelo uso da correspondência, até chegar ao que conhecemos hoje, e que ganhou grandes proporções com a rede mundial de computadores.

A experiência descrita por Neto, Fagundes e Amaro (2009) fez uso da plataforma *Moodle* que, para os autores, dispõe de grande variedade de recursos e dispositivos que a tornam uma interface mais acessível e interessante, se comparada a outros sistemas, mostrando-se, portanto, adequada à realização das atividades e da comunicação necessária à realização do referido curso de licenciatura em Educação Física pelos seus 386 alunos.

Apesar desse trabalho ser, predominantemente, descritivo, os autores encerram o texto fazendo alguns apontamentos importantes, reafirmando a capacidade de ampliação do acesso ao ensino superior, promovido pela EAD, e as possibilidades de que essas práticas venham a colaborar para mudanças paradigmáticas fundamentais à Educação do nosso tempo. Os autores indicam também algumas limitações da EAD que nos ajudam a pensar os caminhos que temos a construir e trilhar com essas experiências. Para eles, cursos dessa natureza ainda têm, adiante, o enfrentamento de desafios como a melhoria no entrosamento entre os sujeitos, em especial entre professores e tutores, e a melhoria nas estruturas dos polos, com a ampliação das instalações e dos materiais (salas, computadores, bibliotecas etc.). Esses são alguns dos problemas comumente encontrados nos cursos pela EAD, mas não exclusivamente neles, e seu enfrentamento exige mudanças significativas em nossa forma de compreender, priorizar e fazer Educação.

O texto de Quaranta (2011) trata da apresentação de uma pesquisa que, no ano de 2011, encontrava-se em andamento e, posteriormente, resultaria em sua dissertação de mestrado, também já citada em nesta revisão. O foco foram os estágios supervisionados em um curso de licenciatura em Educação Física a distância. Para a apresentação no Conbrace, o autor dirigiu sua análise aos significados atribuídos pelos acadêmicos às suas experiências docentes nos estágios supervisionados do referido curso, realizado na modalidade EAD. Quaranta (2011) delimitou sua investigação ao polo da cidade de Piritiba, na Bahia, utilizando-se da descrição e da análise dos planos e relatórios de aulas produzidos pelos acadêmicos em suas intervenções nos estágios, realizando entrevistas semiestruturadas com esses acadêmicos e, também, entrevistando o coordenador do polo de apoio presencial.

A figura do tutor não é destacada no trabalho de Quaranta (2011), e é citado, apenas, como uma “figura bastante relevante”, com um “papel de facilitador ou mediador na construção do conhecimento” (p. 11).

Por se tratar de um estudo em andamento, naquele momento o autor não apresentou dados analisados e discussões mais profundas a respeito da temática, mantendo-se apenas na esfera da descrição de alguns pontos e de características do curso, esclarecendo seu entendimento sobre Estágios Supervisionados e o conceito de Cultura Escolar, além de relatar como estavam organizados os dados para posterior

análise. Portanto, não foi possível concluir, a partir da leitura dessa apresentação, quais os significados atribuídos às experiências com os estágios supervisionados pelos acadêmicos do curso de Educação Física na modalidade EAD.

Nesse mesmo ano, Neto et al (2011) apresentaram um trabalho que se dedicou a explicitação das ações planejadas (e, até então, parcialmente desenvolvidas) pelo Laboratório de Mídias da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade de Brasília (UNB), na realização de um projeto que visava dar suporte às ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela referida universidade.

Cumprindo as exigências do Edital nº 15 da CAPES/DED, que previa o estímulo e o fomento dos usos das tecnologias de comunicação e informação nos cursos de graduação, o projeto planejava ações voltadas, tanto para os estudantes da graduação em Educação Física, como para professores formados, em exercício na Educação Básica, e seus respectivos alunos.

Segundo Neto et al (2011), a proposta se compunha de várias atividades que, no momento de apresentação do trabalho no Conbrace, estavam em fase de planejamento. Entre essas atividades estão a produção de módulos de ensino e de acompanhamento dos estudantes pela plataforma Moodle, a realização de oficinas para o uso de tecnologias de vídeo e fotografia, a pesquisa e a criação de objetos de aprendizagem digitais disponíveis na Web e a criação de uma plataforma que pudesse servir de repositório aglutinador de textos, notícias, arquivos, *links* para outros *sites* e plataformas. Trata-se, portanto, de um projeto de grande abrangência, caracterizado por uma multiplicidade de ações e atividades e que não se volta especificamente para a Educação a Distância, sendo ela, apenas, mais uma de suas atividades possíveis.

Para os autores, a execução do referido projeto tem a intenção de aproximar as modalidades presencial e a distância, no contexto do Curso de Educação Física da UnB, e demonstrou-se como possibilidade de construção coletiva de conhecimentos e ações, já que envolvia diferentes atores, entre os quais, alunos, professores, tutores e diretores da Faculdade de Educação Física da UnB, cada um com sua tarefa e contribuição, mas orientados por uma perspectiva de “inteligência coletiva” e de trabalho em grupo multidisciplinar (NETO et al, 2011).

Mesmo diante de tal afirmação, é possível perceber que as ações no projeto ainda são compartimentalizadas e distribuídas entre os diferentes sujeitos, sendo os tutores aqueles que planejam as ações e os instrumentos necessários, que constroem e operam os recursos tecnológicos e midiáticos após receberem, dos professores, a tarefa ou a demanda do curso. Não fica claro, no entanto, em que momentos acontece o encontro entre esses sujeitos e de que forma seus saberes se conectam e se amalgamam para a construção de outros. Também não fica evidente no trabalho aquilo que os autores entendem por inteligência coletiva e que referências usam para trabalhar com esse conceito, o que deixa em aberto a compreensão do que realmente se pretende dizer com a sua utilização.

Ainda que com essas imprecisões, o trabalho tem o mérito de expor uma iniciativa que tende a se consolidar nas práticas atuais dos cursos presenciais de formação de professores em geral, que é o uso, cada vez mais cotidiano, dos recursos das novas tecnologias de informação e comunicação como forma de adequar o processo ensino-aprendizagem às novas demandas e às novas formas de relações estabelecidas a partir da difusão das novas tecnologias.

Magalhães e Costa (2013) partem da preocupação com a disseminação de cursos pela EAD para problematizarem as possibilidades de aprendizagem e as lacunas existentes em um curso de formação de professores de Educação Física na modalidade EAD. Para o desenvolvimento da análise dos dados levantados com professores, tutores e alunos de um curso em EAD de licenciatura em Educação Física de uma universidade federal, os autores utilizaram referenciais que discutem a Cibercultura a partir dos princípios da interatividade (SILVA apud MAGALHÃES e COSTA, 2013), da inteligência coletiva/ comunidade virtual (RHEINGOLD apud MAGALHÃES e COSTA, 2013), da simulação via objetos de aprendizagem (PIMENTEL e SILVA, apud MAGALHÃES e COSTA, 2013) e da ideia de rede hipertextual (LEVY apud MAGALHÃES e COSTA, 2013).

Segundo os autores, que se utilizaram de um estudo etnográfico, foi possível a identificação de muitas lacunas nas práticas do curso, entre elas, a falta de afinidade do conteúdo com o contexto, a superficialidade da relação entre tutores e alunos, que se restringe a momentos para tirar dúvidas e fazer avaliações, além da subutilização do ambiente virtual de aprendizagem.

Para amenizar os problemas mapeados, os autores sugerem que sejam priorizadas ações de formação e capacitações específicas aos professores, gestores e tutores dos cursos, também apostando na potencialidade do uso dos computadores *online* para esse fim.

### 3.3.1.2 O GTT Educação Física, Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Conbrace

O Grupo de trabalhos temáticos (GTT) “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” volta-se para as discussões acerca dos distintos aspectos do processo de formação e de desenvolvimento profissional relativos à área de conhecimento da Educação Física, reunindo estudos sobre a relação da formação com o mundo do trabalho e a inserção do profissional dessa área nesse contexto.

Entre os trabalhos apresentado nesse GTT, no período de nosso recorte temporal, foram encontrados apenas 4 (quatro) trabalhos que, de alguma maneira, procuram discutir questões afetas à formação de professores de Educação Física pela EAD.

**Quadro 10. Pesquisa nos Anais do Conbrace: trabalhos selecionados no GTT 06, “Educação Física, Formação Profissional e Mundo do Trabalho”.**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
Formação continuada e Educação à distância: a experiência do Boletim Brasileiro de Esporte Escolar	SADI, Renato Sampaio.	2005
A formação continuada de professores de Educação Física através da Educação a Distância: o CAEF da UFRGS no Plano de Ações Articuladas do SEB/MEC	BERGER, Samara Bittencourt Et al.	2011
As mediações pedagógicas na formação docente a distância em Educação Física: uma análise das disciplinas que tratam das práticas corporais.	ALMEIDA, Guenther C. Feitosa e NETO, Alfredo.	2013
O Cenário dos cursos de Licenciatura em Educação Física a Distância no contexto do Sistema Universidade Aberta do Brasil	PIMENTEL, Fernanda Cruvinel e MASCARENHAS, Fernando.	2013

No geral, os trabalhos do GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho se aproximam mais da temática em questão em nosso estudo e apresentam uma certa regularidade por se dedicarem a reflexões sobre os cursos que formam os professores de Educação Física, dentre os quais, cursos pela EAD. As análises feitas nesses trabalhos podem ser representativas de uma “situação geral” dos cursos a distância, mas também destacam particularidades que são encontradas em cada um deles, configuradas a partir das especificidades da Educação Física, dos diferentes contextos, das divergentes posições assumidas e, portanto, enriquecem os debates sobre a temática.

O trabalho apresentado por Sadi (2005) trata da experiência do Boletim Brasileiro de Esporte Escolar que, inspirado no Boletim Brasileiro de Educação Física, volta-se para a socialização de informações e conhecimentos relativos à área do Esporte Escolar, utilizando-se de recursos da *internet* para propagar e difundir informações que considera deficientes ou ausentes na formação em Educação Física. A ideia se aproxima da de um “banco de conhecimentos” ou de um “estoque de informações e saberes” sobre esportes e sua inserção na escola. O autor critica a pouca circulação e o alto custo dos meios impressos e acadêmicos de produção de conhecimento, defendendo o uso da EAD como possibilidade democrática de acesso às informações.

No entanto, apesar de o autor defender a Educação a Distância como uma possibilidade promissora para a área da Educação Física e para a formação e a prática de professores, sua compreensão em relação à EAD parece ser um tanto restrita. Ao afirmar que a proposta do referido Boletim não demanda da necessidade de um sistema de tutoria ou de acompanhamento de professores no processo ensino-aprendizagem, nos possibilita pensar que, talvez, a proposta se restrinja à divulgação de informações, e não à construção de conhecimentos em rede, à troca e ao diálogo entre sujeitos.

O sistema de funcionamento do boletim não permite que tenhamos acesso ao nível de apropriação ou de diálogo dos usuários, portanto, aproxima-se mais de um modelo de revista eletrônica, de um instrumento de difusão e armazenamento de informações, e menos de um sistema ou processo com características e recursos de ensino-aprendizagem pela Educação a Distância.

Berger et al (2011) descrevem e analisam a experiência de um projeto de formação continuada de professores pela EAD desenvolvido pelo Centro de Artes e Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAEF/UFRGS) entre os anos de 2003 e 2008. O referido projeto responde à demanda por formação continuada mapeada pelo MEC a partir dos Planos de ações Articuladas (PAR) dos diversos municípios brasileiros, o que resultou no programa conhecido por Demanda PAR.

Segundo Berger et al (2011), a experiência do CAEF/UFRGS com a EAD foi imprescindível para que esse Centro fosse escolhido como um dos responsáveis pela formação continuada de 3244 professores, provenientes de 11 estados do Brasil.

Ao descrever a experiência do CAEF/UFRGS na oferta de formação continuada para um número tão elevado de professores, localizados em diferentes e distantes municípios do país, os autores abordam as dificuldades encontradas na realização das ações, enfatizando, principalmente, “a falta de formadores especializados em tecnologias educacionais, a fragilidade das conexões de *internet* e a baixa qualidade de laboratórios locais” (BERGER et al, 2011, p. 11). Esses problemas são bem conhecidos dos programas de formação que utilizam a EAD, e requerem, com urgência, investimentos financeiros para a melhoria das estruturas dos polos e para a capacitação de profissionais para trabalharem no suporte às ações desenvolvidas.

Segundo Berger et al (2011), apesar das dificuldades enfrentadas, o projeto trouxe muitos resultados positivos que comprovam seu êxito como, por exemplo o entusiasmo dos ex-cursistas com seu próprio processo de inclusão digital, sua participação em redes e comunidades virtuais de aprendizagem e a produção, em colaboração, de materiais voltados para escola.

Além disso, o alcance das ações do projeto na oferta de formação continuada para professores em exercício nas escolas de municípios isolados no território brasileiro, distantes dos grandes centros, é um dos aspectos importantes que tem sido discutido pelos estudiosos da EAD, pela possibilidade que representa para a interiorização das Universidades, possibilitando um acesso que dificilmente alcançaríamos, tendo em vista o alto custo e a inviabilidade da expansão física das universidades para todas as cidades do país.

Almeida e Neto (2013) apresentaram um trabalho que, apesar de se encontrar em andamento no momento de apresentação no XVIII Conbrace, traz algumas críticas importantes ao analisar a maneira como são tratados os conteúdos conhecidos como práticos nos cursos de Educação Física e que se caracterizam pelos elementos ligados à prática corporal e ao movimento humano em cursos de formação pela EAD. Ainda que o texto não traga análises mais profundas (talvez por se encontrar, naquele momento, em fase de construção da referida pesquisa), os autores arriscam suas primeiras impressões, traçadas a partir de suas observações e de algumas entrevistas realizadas, que o curso, em questão no estudo, caminha na direção de “um aligeiramento e virtualização dos saberes próprios das disciplinas práticas do curso de Educação Física”.

Essa tendência, se confirmada, poderia resultar na ressignificação tanto dos conhecimentos, quanto das mediações pedagógica utilizadas nos cursos de formação pela EAD. Essa é uma questão que pode ser analisada por duas posições diferentes: uma, que é contrária a essa ressignificação, de tendência talvez mais conservadora, temendo uma descaracterização da área, dos conteúdos específicos da Educação Física; e outra, que tende a perceber essa ressignificação dos conhecimentos e da mediação pedagógica como uma consequência das transformações da sociedade, pela difusão e pelos avanços das novas tecnologias de comunicação e informação. Posicionando-se também nesse segundo grupo, existem ainda os que defendem que esses processos, ocorridos a partir das experiências com EAD, podem (e devem) ser transferidos ou repensados também na esfera na educação presencial, resultando em modificações nas práticas que podem adequar melhor a Educação (de maneira geral) às demandas e condições dos novos tempos.

Em 2013, também aparece um importante trabalho entre as apresentações do Conbrace. Tentando traçar o cenário dos cursos de Educação Física pela EAD no Brasil, Pimentel e Mascarenhas (2013) dedicam-se a uma pesquisa documental e bibliográfica para reunir informações que possam ser relevantes para a compreensão da situação geral desses cursos, principalmente no que se refere a sua configuração e abrangência. Os autores utilizaram como fontes documentais, além de documentos administrativos dos cursos, documentos disponibilizados pela *internet* no Portal e-MEC, da UAB, bem como o Censo da Educação Superior no Brasil de 2011 e o projeto



político pedagógico dos cursos de Educação Física a distância que estavam disponíveis para consulta.

Apesar de também não ter o foco na questão da tutoria, o trabalho de Pimentel e Mascarenhas (2013) traz muitas contribuições para a compreensão do quadro geral dos cursos de Educação Física a distância no Brasil, permitindo-nos visualizar condições, tendências, relações econômicas e sociais implicadas nas propostas de oferta.

Segundo os autores, até 2013, do total de 29 licenciaturas em Educação Física em EAD, 24 são ofertadas por instituições públicas e, 05, por instituições privadas. No entanto, apesar de o número de cursos ofertados por instituições privadas ser muito menor, a quantidade de vagas e matrículas nesses cursos é quase a metade do total, 45,8 %, segundo dados do INEP de 2011. Esse é um dado que nos instiga a pensar criticamente o quadro que se configura a partir do interesse econômico, demonstrado pelas instituições privadas, em oferecer um número muito grande de vagas, despertando a necessidade de problematizarmos a qualidade da formação ofertada, os projetos políticos pedagógicos desses cursos, o nível de interação entre os sujeitos para acompanhamento e avaliação das atividades, bem como as condições de trabalho de professores e tutores nesses casos.

Direcionando o foco para os dados relativos à distribuição dos cursos pelo território nacional, os autores levantam outra questão bastante complexa, ao detectarem que a oferta de vagas se concentra “hegemonicamente na Região Sudeste” (p.10). Segundo os dados apresentados pelos autores, quatro estados da Região Norte, cinco da Região Nordeste, um da Região Sudeste e dois da Região Sul não possuem polos de Instituições de Ensino Superior que ofereçam o curso de licenciatura em Educação Física. Isso pode demonstrar que as ideias de interiorização da universidade e de ampliação do acesso à formação em nível superior na área ainda não são realidade em todas as regiões do País e que a maioria dos polos ainda se concentra nas regiões mais desenvolvidas economicamente, reforçando assim a desigualdade já existente no acesso ao ensino superior.

Enfim, os dados levantados e analisados no trabalho de Pimentel e Mascarenhas (2013) são importantes porque demonstram o crescimento do número de cursos de

Educação Física pela EAD no País, problematizam a questão da distribuição e nos convidam a pensar sobre os interesses envolvidos na oferta desses cursos, entendendo-os a partir das mudanças no cenário político-econômico que, desde a década de 1990, impactam nas formas de organização e de expansão da Educação e do Ensino Superior.

Ainda que as questões debatidas pelos referidos autores se voltem para os cursos de Licenciatura em Educação Física a Distância, o quadro delineado por essas discussões contempla a situação de vários cursos, o que nos permite extrapolar as reflexões para a formação em outras áreas do conhecimento, em um movimento em que os trabalhos e as produções podem dialogar entre si, fertilizando a produção do conhecimento.

### 3.4 OUTRAS REFLEXÕES A PARTIR DA REVISÃO

As reflexões sobre a EAD e sobre a tutoria que se delinearam a partir dos estudos consultados na revisão, apontam para a necessidade de que os debates não se restrinjam ao contexto da EAD, mas que consigam extrapolá-lo, alcançando também a estrutura do ensino presencial, produzindo verdadeiras mudanças paradigmáticas. Isso porque, questões como a autonomia do aluno, a inclusão digital e o domínio das NTIC por parte dos atores do processo ensino-aprendizagem, bem como o estabelecimento de novas práticas de formação, pautadas na mediação, no diálogo e na colaboração, são pontos relevantes e devem ser discutidos em qualquer modalidade de educação, e não apenas na modalidade a distância.

Gostaríamos de destacar o fato de que uma grande parte dos trabalhos aqui consultados tratam a tutoria a partir do que se desenrola nas práticas dos tutores dentro dos cursos em que trabalham, sem se aprofundarem na relação entre os muitos espaços em que esses sujeitos atuam como docentes, tendo em vista que muitas vezes um tutor é, ao mesmo tempo, professor da Educação Básica ou do Ensino Superior ou trabalha em outro espaço. Desse modo, desconsidera-se a característica de mediador também de espaços de docência e o impacto disso sobre sua identidade. No seu ir e vir, o tutor tem a oportunidade de estar ao mesmo tempo, na escola e na

universidade, num movimento importante, que lhe possibilita uma visão privilegiada da formação.

Essas reflexões, inspiradas pelo trabalho de revisão, foram também importantes no delineamento de questões e no apontamento de lacunas que ajudaram na configuração do estudo aqui apresentado, reforçando a necessidade de conhecermos, a partir das vozes dos próprios tutores, as contribuições da experiência com a tutoria para a formação e a constituição de suas identidades docentes, na tentativa de desvelar o que significou, para esses professores tutores, a passagem pela tutoria em EAD e sua participação na formação de outros professores.

O quadro geral apresentado pelos estudos consultados configura um contexto em que a EAD é reconhecida, principalmente, pela separação física e temporal entre alunos e professores e pelo uso de tecnologias no processo de mediação, bem como por trazer, à cena, novos sujeitos do processo de formação, dentre eles, o tutor, cuja presença mediadora é considerada fundamental, tendo em vista as inúmeras funções por ele exercidas nesses cursos, sendo responsável por auxiliar os alunos na organização de seu tempo de estudo, por acompanhá-lo no seu processo de aprendizagem, na compreensão dos conteúdos e por facilitar a utilização dos instrumentos tecnológicos disponíveis na plataforma de ensino.

Essa visita às produções sobre a temática da tutoria na EAD também nos mostrou alguns pontos importantes que carecem de aprofundamento e, ainda que tratá-los não seja objetivo desse estudo, gostaríamos de ressaltar algumas das tensões importantes que marcam a temática geral da tutoria.

Uma dessas tensões diz respeito à própria concepção de tutoria e à importância atribuída ao tutor nos cursos EAD. Apesar das diferenças conceituais que orientam os textos consultados, ou ainda que eles tenham duras críticas ao despreparo e à formação insuficiente para o exercício da tutoria, a importância da figura do tutor não é negada e não deixa de ser reconhecida como crucial para o bom funcionamento dos cursos a distância ou semipresenciais. No entanto, essa importância vem fundamentada em uma visão um tanto “funcionalista” da tutoria e se relaciona estreitamente com o modelo hegemônico adotado, principalmente, por cursos privados, onde o tutor é uma “peça” valiosa de uma grande engrenagem. Sua

importância está ligada diretamente ao papel que ele pode (ou deve) desempenhar na formação de outras pessoas e na qualidade do trabalho que ele pode desenvolver para otimizar os processos da EAD.

Essa compreensão predominante de tutoria não abarca, em sua totalidade, a proposta geral do Programa Pró-licenciatura, em especial, aquela que fundamenta o projeto do *Prolicen* Educação Física da UFES, tendo em vista que ela se orienta pela ideia de que o tutor é também um professor em formação continuada.

Encontrar essa tensão relativa à compreensão da tutoria exigiu que abrissemos um parêntese para mapearmos, entre algumas produções específicas a respeito da temática, as diferentes concepções a respeito da tutoria e como essas diferenças se materializam em práticas curriculares.

#### **3.4.1 Tutoria: entre concepções, nomenclaturas e funções**

Quando falamos em tutoria, não estamos falando de algo tão recente na história da educação, além disso, não se trata de uma compreensão que seja única, aliás, podemos encontrar concepções e perspectivas orientadoras que podem variar de acordo com os projetos políticos pedagógicos de cada curso em questão, com diferenças que incidem sobre a definição que se tem de tutoria, bem como sobre a importância que lhe é atribuída e o tratamento que lhe é dado na organização e estrutura de cada projeto.

Se levarmos em consideração a compreensão de tutoria que vigora em algumas instituições privadas e públicas, é possível perceber tais diferenças. Dentro do próprio sistema público, a ideia de tutoria que hoje orienta a UAB já se diferencia do que era a proposta do Programa Pró-licenciatura, no qual era previsto que os tutores fossem professores vinculados às redes públicas de ensino, recebendo uma bolsa de estudos para se formarem e atuarem na formação de outros professores.

No geral, as diferentes concepções encontradas permitem o delineamento de um quadro que, grosso modo, coloca de um lado o tutor como profissional que desempenha diferentes papéis no acompanhamento das atividades dos alunos em

curso a distância e, de outro lado, aloca perspectivas como a do Programa Pró-licenciatura, em que o tutor é selecionado, a partir de sua experiência e de sua formação como professor, para contribuir na formação de seus pares e estar ao mesmo tempo em formação continuada.

Entre as discussões que tomam conta do campo, o próprio uso do termo “tutor” não é unânime e, portanto, não tem sido aceito sem críticas ou novas proposições. Trazemos, neste momento, algumas das discussões que já circularam a respeito dessa nomenclatura.

A ideia de *tutor*, na linguagem jurídica, refere-se aquele que se torna responsável por alguém incapaz ou menor de idade, que esteja fora do poder familiar, para cuidar de sua vida civil e de seus bens<sup>54</sup>.

A apropriação desse termo pela EAD suscita muitas polêmicas, já que seu significado nada teria a ver com o papel desempenhado por aqueles que atuam como tutores. Segundo alguns de seus críticos, a escolha por essa nomenclatura, além de desconsiderar a capacidade e autonomia do aluno, dá margem para uma simplificação do trabalho docente, diminuindo o envolvimento desses sujeitos com o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a desvalorização do professor que atua nessa função.

Segundo Mattar (2012, p. XXIV),

A escolha do termo é infeliz. Em linguagem jurídica (...) o tutor é nomeado por um juiz para tomar decisões em nome de uma pessoa que é considerada incapaz de fazê-lo por si própria. Certamente, não são esses os personagens que precisamos na educação no Brasil.

As críticas a essa nomenclatura ganham força porque, para muitos defensores da tutoria como profissão, o uso desse termo reforça um quadro de desvalorização desses sujeitos que se estende às condições de trabalho, à sua formação, à remuneração e à ausência de vínculos entre os tutores e a instituição que os contrata.

---

<sup>54</sup> GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário Compacto Jurídico**. 9 ed. São Paulo: Rideel, 2006.

As propostas de reavaliação do termo ou de sua substituição parecem estar ligadas a uma tentativa de superar as condições apontadas. É como fruto desse movimento de crítica à nomenclatura que podemos encontrar, na literatura e na estrutura de alguns cursos, outros termos como *orientador acadêmico*, *orientador de estudos*, *mediador*, *monitor*, *professor tutor*, *tutoreducador*, entre tantos outros.

A proposição de algumas dessas nomenclaturas parte da ideia de que as funções desempenhadas pelos tutores são também professorais e, portanto, complexas, exigindo desses sujeitos domínio dos conteúdos, dos recursos tecnológicos, didáticos e pedagógicos, entre outras habilidades ligadas, por exemplo, à capacidade de se relacionar e de motivar os alunos.

Segundo, Bruno e Lemgruber (2009, p. 7),

Estamos intencionalmente utilizando o termo professor tutor por considerarmos que o tutor a distância é também, um docente e não simplesmente um animador ou monitor neste processo, e muito menos um repassador de pacotes instrucionais. Este profissional, como mediador pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, é aquele que também assume a docência e, portanto, deve ter plenas condições de mediar conteúdos e intervir para a aprendizagem. Por isso, na prática, o professor tutor é um docente que deve possuir domínio tanto tecnológico quanto didático, de conteúdo.

Tendo como base o curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso, Pretti e Oliveira (2003, p. 3) referem-se aos tutores como *orientadores acadêmicos* que, no contexto em questão, são considerados os sujeitos que fazem a mediação de todo o processo de ensinar e aprender na EAD, orientando e apontando os caminhos ao aprendente.

Ainda na mesma perspectiva do *orientador acadêmico*, Neder (2000) o compreende como um dos sujeitos da construção curricular que provoca o deslocamento do eixo da relação pedagógica, antes focado na figura do professor, para se fixar na interlocução, no diálogo e, portanto, possibilita uma quebra dos paradigmas de sustentação de modelos tradicionais de educação, contribuindo para que o aluno deixe de ser um receptor passivo de informações e passe à posição de produtor de conhecimentos.

Furtado (2009) trabalha com a ideia de *tutoreducador*. Segundo a autora, que estudou, em seu doutorado, o processo de formação e o trabalho dos tutores do Projeto Veredas, o termo *tutoreducador* foi por ela escolhido, a partir do diálogo com a teoria do *Pensamento Complexo* e com seu autor, Edgar Morin, para simbolizar a formação e a transformação que os tutores sofreram em suas vivências no referido projeto, indicando a complexidade de suas atividades e do compromisso assumido ao participarem da formação de outros professores.

Existe ainda uma tendência que se refere ao professor da EAD como um novo sujeito, formado a partir das múltiplas tarefas e funções necessárias nos cursos a distância. O que está em evidência, nessa perspectiva, é a importância de cada um dos sujeitos envolvidos nos processos ensino-aprendizagem, entre eles, os professores especialistas, os tutores, o *design* instrucional, o professor autor etc., bem como a complementaridade e a especificidade do trabalho de cada um desses personagens da EAD, sugerindo que pensemos em um *Professor Coletivo*.

Bruno e Lemgruber (2009, p. 2) esclarecem o que fundamenta essa perspectiva:

Esse cenário implica que o professor assuma múltiplas funções, se integre a uma equipe multidisciplinar e assuma-se como: formador, conceutor ou realizador de cursos e de materiais didáticos, pesquisador, mediador, orientador e, nesta concepção, assumir-se como recurso do aprendente. Por isso, adjetivação de professor coletivo, pois a figura do professor corresponde não mais a um indivíduo, mas a uma equipe de professores.

Essa ideia de *Professor Coletivo* não deixa de provocar também algumas críticas, já que parece diluir o trabalho docente, especializando-o e fragmentando-o, de tal forma, que torna difícil uma compreensão clara e definida de seu papel, impossibilitando também uma identificação entre os diferentes sujeitos envolvidos nos processos da EAD, correndo-se o risco de que estejamos fortalecendo um processo de desprofissionalização docente.

Entendemos que a discussão a respeito da nomenclatura pode ser necessária e de extrema relevância se colocarmos em questão as perspectivas que fundamentam cada um dos termos adotados, desvelando cada uma das concepções que orientam os cursos a distância e que evidenciam diferentes projetos políticos pedagógicos, mas reconhecemos, também, que pouco se aprofundou ou se avançou nesse sentido.

A predominância do termo “tutor” talvez possa ser atribuída à influência da legislação e a documentos como os “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” (BRASIL, 2007), que fazem opção por essa nomenclatura. Esse documento, apesar de não ser considerado um documento normativo, serviu de parâmetro para a elaboração de outros documentos oficiais e para a estruturação de muitos cursos pela EAD, balizando também a regulação e supervisão de avaliação desses cursos e, por isso, tem sido considerado um documento de grande importância.

No tópico *Equipe Multidisciplinar* dos Referenciais de Qualidade deixa-se evidente a necessidade de que, qualquer que seja o modelo ou desenho do curso, “três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo” (p. 20-21). No documento, o tutor é considerado como fundamental no processo educacional e deve ser compreendido como “um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica” (p. 21). O texto ressalta que “o domínio de conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância” (p. 22), no entanto, não faz referência ao tutor como um docente.

Toda essa discussão a respeito da nomenclatura vem reforçar uma questão: afinal, o tutor é professor?<sup>55</sup> Essa questão pode ser respondida de maneiras diferentes, orientando-se por diferentes concepções. Encontramos defensores da ideia de que as atividades de tutoria são atividades docentes e há, ainda, os que as diferenciam e separam, defendendo que o tutor é uma nova categoria em busca por profissionalização.

De maneira geral, o debate a respeito das nomenclaturas parece objetivar o aprofundamento das discussões a respeito do papel e das funções desses sujeitos, evidenciando a importância de sua atuação nos processos desenvolvidos nos cursos EAD. Porém, um outro movimento se constitui em paralelo, pois, ao focarem na ideia de que, como “profissionais”, os tutores precisam ser reconhecidos e vinculados às

---

<sup>55</sup> Essa também foi uma das questões discutidas ao longo dos projetos de formação continuada para os tutores que atuavam no *Prolicen* Educação Física da UFES, como veremos em outro momento deste texto.



IES, para que tenham condições de trabalho, remuneração e formação devidamente garantidas, essas discussões trazem, como pano de fundo, uma questão bastante polêmica, que se vincula à ideia de profissionalização da tutoria, com implicações que promovem o apagamento da proposta de que os tutores seriam professores experientes que estariam, ao mesmo tempo, em processo de formação continuada e participando na formação de seus pares.

Pesa sobre esse movimento o ônus de que o processo de profissionalização da tutoria, em especial no caso de cursos de formação de professores, resultaria na redução do potencial formador e articulador do diálogo entre pares, já que o tutor deixaria de ser o professor da Educação Básica, selecionado por sua formação e experiência para contribuir com a formação de outros docentes, e passaria a ser tão somente um “profissional da tutoria”. Sendo assim, não é tão fácil levantarmos a bandeira da profissionalização da tutoria, é preciso aprofundar o debate da questão.

No caso do nosso trabalho, optamos pelo uso dos termos *tutor* e *professor tutor*, principalmente pelo fato de que esses termos foram adotados pelo Programa Pró-licenciatura e pelo *Prolicen* Educação Física da UFES. Aliás, o texto do projeto do curso expressa um entendimento bastante interessante em que a tutoria é parte de uma concepção mais ampla de orientação acadêmica, que por sua vez, é tida como uma responsabilidade partilhada por professores especialistas e professores tutores.

(...) a experiência, a reflexão e sistematização do e sobre o vivido é, pois, uma referência importante na operacionalização do ensino a distância. A construção participativa do conhecimento apoia-se em processo de mediação que são de responsabilidade da orientação acadêmica.

A orientação acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física para atuar na Educação Básica, modalidade a distância, será realizada por duas equipes: professores especialistas e professores tutores. (UFES, 2008.)

Na versão ampliada do texto de seu projeto, encontramos a compreensão de Orientação Acadêmica adotada no curso.

A orientação acadêmica é entendida como um dos elementos chaves do processo educativo que possibilita a ressignificação da educação a distância, atuando de modo inovador em pelo menos três dos principais aspectos que caracterizam o processo de escolarização e formação: a noção de “método”, a noção de tempo e a noção de espaços para aprendizagens. A orientação acadêmica, nestes termos, tem a possibilidade de confrontar e romper com a noção de tempo/espaço da escola tradicional, operando a passagem do enfoque de tempo/espaço como objeto, exteriores a construção humana, o que obnubila o seu carácter experiencial. (UFES, 2005, p.11-12)

Essa ideia de orientação acadêmica como responsabilidade partilhada, ainda que se apresente com divisões claras entre as funções do professor especialista e do tutor nos processos em EAD, explicitadas em outra parte do documento, pode representar uma possibilidade a mais para um trabalho coletivo, um incentivo ao desenvolvimento de parcerias e à construção coletiva de conhecimentos.

Além disso, observa-se a aposta de que esse entendimento a respeito da orientação acadêmica é capaz de produzir mudanças paradigmáticas que abrolem efeitos de ruptura com o modelo tradicional de ensino-aprendizagem.

No caso específico do *Prolicen*, também podemos dizer que a ideia de tutoria, prevista em sua proposta, foi reconstruída coletivamente na trajetória do curso, por meio da vivência e da prática dos tutores, no enfrentamento coletivo das questões e das demandas que se colocaram ao grupo, nos momentos de formação e de socialização entre os sujeitos.

O movimento de construção do que era “ser tutor” deu-se lentamente, exigiu momentos de estudos, de preparação e foi objeto de profunda reflexão e de diálogos sistematizados também no Projeto de Formação e Constituição da Identidade Docente do Ser Tutor, pensado para proporcionar a formação continuada dos tutores e incentivar a reflexão, a escrita e a busca por respostas para as questões que se colocavam à tutoria, como veremos em outro momento deste trabalho.

### **3.5.2 As funções tutoriais em diferentes perspectivas**

Em nossas buscas por trabalhos sobre a tutoria, encontramos interlocutores importantes que nos ajudaram a delinear algumas das atuais concepções de “tutoria” que vigoram nas principais instituições que trabalham com a EAD no Brasil e no Mundo, permitindo-nos conhecer as funções que esses sujeitos desempenham em diferentes cursos.

Entre esses trabalhos, encontramos publicações que se originam de uma importante pesquisa realizada com a participação de várias universidades que trabalham com a EAD pelo mundo. Trata-se da pesquisa *Les susthèmes d'appui à l'étudiant dans Le*

*domainede La Formation à Distance: Le tutorat*, realizada entre os anos de 2001 e 2003, como parte do programa do Centro de Aprendizagem, Estudos e Formação de Recursos Humanos na Educação a Distância (CAERENAD), coordenado pela *Télé-Université du Québec*, no Canadá.

Como parte da pesquisa citada, alguns trabalhos importantes foram realizados, aqui no Brasil, por pesquisadores como Preti (2003), Oliveira (2003), Preti e Oliveira (2003) entre outros, que trazem contribuições significativas sobre as práticas, concepções e representações acerca da tutoria em diferentes contextos. A consulta a esses trabalhos foi importante por nos proporcionar uma visão do que se discutiu sobre a temática antes do recorte temporal de nossa pesquisa, já no final da década de 1990 e início dos anos 2000.

Preti (2003), ao investir em um estudo intitulado *O estado da arte sobre “tutoria”: modelos e teorias em construção*, consulta uma vasta bibliografia sobre a temática, em vários idiomas como o francês, o inglês, o espanhol, o italiano e o português. Entre os trabalhos em português, Preti também incluiu 28 monografias de conclusão do curso de pós-graduação *lato sensu* para formação de orientadores acadêmicos, ofertado pelo NEAD/UFMT que, em sua maioria, versavam sobre as experiências de tutoria/ orientação acadêmica da UFMT.

O estudo permitiu ao autor, descrever os principais modelos de tutoria em grandes universidades a distância que têm sido referência para a organização da maioria dos cursos EAD no Brasil e também no mundo. Ainda segundo o autor, a eficácia do modelo inglês de apoio a aprendizagem por meio da figura do “tutor”, criada desde o final do século XV nas universidades de Oxford e Cambridge, como alguém que trabalha sob a supervisão do professor titular, exercendo a função de assessorar grupos de alunos, de modo individualizado, em seus estudos, inspirou a adoção desse modelo por diversas instituições de EAD, iniciando-se pela *Open University* (1972) e, a partir dela, sendo adotado por universidades como *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), da Espanha (1972), a *Anadolu University*, da Turquia (1978), a *University of South Africa* (1973), a *Indira Gandhi National Open University*, da Índia (1985).

Centrando-se nos modelos de tutoria propostos pela *Open University*, da Inglaterra, pela *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), da Espanha, e pela *Téle-Université du Quebec*, do Canadá, o autor nos detalha as diferentes funções desempenhadas pelos tutores em cada um desses contextos. No quadro abaixo, organizamos as características dos diferentes modelos encontrados por Preti, mostrando as funções desenvolvidas pelo tutor em cada um deles.

**Quadro 11. Características da atividade de tutoria em diferentes modelos.**

<b>Modelo Inglês de tutoria</b>	<b>Modelo Espanhol de tutoria</b>	<b>Modelo Canadense de tutoria</b>
Faz a avaliação processual do aluno	Colabora na autoavaliação, mas não participa nas avaliações de maior peso.	Não avalia os alunos
Expõe conteúdos	Expõe conteúdos	Não expõe conteúdos
Corrige atividades	Corrige atividades	Acompanha a realização das atividades
Motiva o aluno em seus estudos	Motiva o aluno em seus estudos	Motiva o aluno em seus estudos
Orienta sobre outros materiais didáticos complementares que podem auxiliar nos estudos	Orienta para o aprofundamento dos estudos	Incentiva que o próprio aluno busque resolver seus questionamentos e busque outros materiais.
Tira dúvida em relação aos conteúdos	Tira dúvida em relação aos conteúdos	Centra-se no ato de aprender

Observando o quadro, podemos perceber a semelhança entre os modelos inglês e espanhol, que se orientam por uma perspectiva mais voltada para a execução de tarefas que aproximam a atividade de tutoria à atividade do professor. No entanto, no modelo de tutoria espanhol, a avaliação realizada pelo tutor tem menor peso do que aquela realizada pelo professor especialista. Sendo assim, ainda que, em ambos os casos, o tutor desempenhe algumas funções análogas às do professor, compartilhando com ele a responsabilidade pela exposição dos conteúdos das unidades didáticas, prevalece uma hierarquia que pode ser percebida pelo maior peso dado à avaliação que é feita pelo professor da unidade.

Na perspectiva adotada pelo modelo canadense, ainda que os tutores sejam selecionados a partir de sua formação em determinado conteúdo, procura-se deixar claro que sua função não é a de expor o conteúdo, mas a de “oferecer suporte sem ensinar”, em outras palavras, sua função é “agir como guia, como suporte à

aprendizagem dos estudantes, atuando no campo cognitivo, metacognitivo, social, motivacional e afetivo”. (PRETI, 2003, p. 5).

Em nenhum dos modelos de tutoria citados fica evidente ou definida a participação do tutor na organização curricular e no desenvolvimento dos materiais didáticos, ainda que, em todos os casos, se afirme a importância desse sujeito para a realização dos cursos, o que nos leva a questionar se essa “ausência” não simbolizaria também uma compreensão mais restrita de tutoria, que vê esse sujeito como alguém fora do processo de produção do conhecimento. Sua importância estaria, então, atrelada ao cumprimento de tarefas designadas *a priori*? Seria ele um importante executor de ordens ou atividades elaboradas/definidas pelos professores titulares/especialistas?

De maneira geral, esses modelos de tutoria têm servido de inspiração para muitos cursos pela EAD no Brasil, ainda que cada um deles mantenha algumas especificidades em relação às atividades e funções dos seus tutores ou orientadores acadêmicos, adaptando-as às realidades e aos contextos de cada curso e de cada instituição.

A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) é um exemplo disso. O NEAD da UFMT buscou conhecer a fundo a estruturação das atividades em EAD da TELUQ, no Quebec, realizando, posteriormente, uma série de pesquisas e estudos em parceria com a instituição. Dessa relação e das experiências vividas na prática, a UFMT foi construindo o modelo de tutoria que se enquadra na realidade e nos contextos específicos nos quais ela atua com a oferta de seus cursos. Além disso, por ser uma das precursoras na oferta de licenciaturas pela EAD, tem uma participação bastante intensa e relevante nas discussões acerca da temática da tutoria ou da “orientação acadêmica”, termo adotado pela referida instituição, além de servir de referência para outras instituições, como a própria UFES, em experiências posteriores, como no curso a distância de Pedagogia<sup>56</sup>.

Atualmente, os cursos a distância filiados à UAB contam com as orientações gerais, inclusive sobre a tutoria, contidas nos “Referenciais de Qualidade para a Educação

---

56 O curso de Pedagogia na modalidade a distância foi implantado na UFES no ano de 2001, abrindo turmas também em 2002 e 2003, e formou mais de 6 mil professores das séries iniciais do Ensino fundamental nos 78 municípios do Estado do Espírito Santo.

Superior a Distância”, como um documento que foi produzido em 2003 e revisado em 2007 que, tem sido usado tanto para subsidiar atos legais do poder público, como para regulação, supervisão e avaliação da EAD no país.

No documento em questão, os tutores, como parte Equipe Multidisciplinar,

(...) compõem um quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (...). Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio de conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções (BRASIL, MEC/SEED, 2007).

Além de destacar a importância do domínio de conteúdo para qualquer que seja a modalidade de tutoria, o documento ainda traz indicações do que seria responsabilidade da tutoria presencial e o que compete à tutoria a distância, conforme exposto no quadro a seguir.

**Quadro 12. Funções tutoriais segundo os Referenciais de Qualidade**

<b>Tutor presencial</b>	<b>Tutor a distância</b>
Atende aos alunos nos polos em horários estabelecidos.	Atua a partir da instituição no atendimento dos alunos geograficamente distantes.
Deve conhecer o projeto do curso, o material didático e o conteúdo específico sob sua responsabilidade para auxiliar os estudantes no desenvolvimento das suas atividades individuais e em grupo.	Esclarece dúvidas através de fóruns de discussão usando as Tecnologias de comunicação disponíveis (internet, telefone, videoconferências etc.)
Deve fomentar no aluno o hábito da pesquisa.	Promove espaços de construção coletiva de conhecimentos.
Esclarece dúvidas em relação aos conteúdos específicos, bem como dos usos de tecnologias disponíveis.	Seleciona materiais de apoio e sustentação teórica aos conteúdos.
Deve manter-se em comunicação constante com alunos e equipe pedagógica do curso.	Participa dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem junto aos docentes.

Essas recomendações, contidas nos Referenciais de Qualidade, também foram sugeridas como orientação geral aos projetos dos cursos que concorreram ao edital de seleção do Programa Pró-licenciatura (entre eles, o *Prolicen* Educação Física da UFES, que é contexto nesta pesquisa), servindo de base para a organização das

funções e das práticas tutoriais. No entanto, no caso específico desse programa, os *Referenciais de Qualidade* não eram a única referência para a constituição do modelo de tutoria de cada um dos cursos que o integravam.

Como visto no Capítulo 2, o Programa Pró-Licenciatura, enquanto política de formação docente, abarcava uma perspectiva mais ampla, para além das prescrições gerais contidas nesses documentos. Sua proposta original possibilitava o diálogo entre professores já iniciados, isso porque, tantos seus tutores como seus alunos seriam, *a priori*, professores em exercício nas redes públicas da Educação Básica. Soma-se a isso, a ideia de que os tutores seriam professores investindo em sua formação e que, assim como os alunos, passariam a fazer parte de uma rede de socialização de docentes em formação.

Grosso modo, essas características trariam alguns impactos relevantes também sobre a constituição da tutoria, delineada pela identificação entre os sujeitos e pela abertura e flexibilidade dadas pelo programa aos seus cursos, o que possibilitou que se extrapolasse as prescrições dos referenciais e que se construíssem práticas de tutoria muito mais complexas que as descritas nos documentos de referência.

Portanto, ao nos interrogarmos, neste estudo, sobre as contribuições da experiência com a tutoria no *Prolicen* para a formação e constituição da identidade do professor tutor nesse curso, propondo a escuta dos próprios sujeitos, intencionamos dar visibilidade ao que se produziu na relação entre os aspectos particulares, ligados à história e às vivências de cada sujeito, e os aspectos macro, ligados ao contexto de um curso que procurou materializar uma proposta de tutoria que se diferencia de um modelo hegemônico.

**Parte II****EXPERIÊNCIAS DE TUTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
NO *PROLICEN*: NOTAS SOBRE ESTA PESQUISA**



## **4 FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E EXPERIÊNCIA FORMADORA: DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO**

### **4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EM DIÁLOGO NO ESTUDO**

As questões deste estudo se desenrolam, principalmente, a partir do entrelaçamento das concepções de Tutoria, tratadas em detalhes no Capítulo 3, e dos conceitos de Formação e de Experiência. O próprio caminho do pesquisar e a produção de dados revelaram outros conceitos importantes para as discussões e questões, que serão tratados ao longo do texto, como é o caso do conceito de Experiência Formadora. Neste momento do trabalho, damos centralidade àquilo que, desde o início, se mostrava caro e necessário à compreensão das contribuições da experiência com a tutoria no *Prolicen* para a formação dos professores tutores desse curso.

#### **4.1.1 Diálogos sobre Formação**

O tema da formação docente é bastante amplo e complexo. Santiago e Batista Neto (2011) nos lembram que o termo trata de uma atividade eminentemente humana, pertencente ao campo da Educação, com características de atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada, que se refere tanto a uma categoria teórica, como a uma área de pesquisa, um conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica.

Muitos autores têm se dedicado a discuti-lo, o que nos coloca frente à necessidade de escolha entre os muitos interlocutores possíveis. Essa escolha é marcada, ao mesmo tempo, pela posição teórica do pesquisador no campo e pelas configurações impostas pelo objeto de estudo. No caso deste estudo, que tem como objetivo principal, compreender as contribuições das experiências com a tutoria no *Prolicen* na formação e na constituição da identidade dos seus professores tutores, priorizando para isso as vozes dos próprios sujeitos ao refletirem e contarem suas experiências e histórias vividas no curso em questão, alguns autores e pesquisadores da formação

se tornaram interlocutores privilegiados, entre eles, Paulo Freire, Antônio Nóvoa e Marie Christine Josso.

Esses autores, há muito, têm sido convocados ao diálogo com inúmeras pesquisas educacionais, mostrando a amplitude de suas contribuições, que se estendem a diversas temáticas e discussões do campo. O valor de suas proposições fez com que suas trajetórias fossem contadas e recontadas e suas obras retomadas e detalhadas por muitos estudiosos, dispensando-nos da tarefa de refazer aqui os caminhos já trilhados por outros pesquisadores. O que cabe a esta pesquisa, portanto, é recortar, em suas obras, aquilo que fertiliza o debate que se segue.

Problematizando os significados da palavra formação, Josso (2004) nos apresenta uma interessante questão. Para ela, a palavra *formação* traz algumas dificuldades semânticas, já que se refere tanto ao *processo* pelo qual um indivíduo pode passar como também pode se referir ao *resultado* desse processo vivido por ele. A autora prefere então o conceito de *processo de formação*, mas reconhece que as dificuldades não desaparecem, já que falar em processo de formação não deixa claro se estamos nos referindo à *ação de formar* (com foco no formador), ou *ação de formar-se* (com foco naquele que aprende). E as ambiguidades continuam; ao falar em *processo de formação*, a autora nos adverte que podemos estar nos referindo a uma atividade específica, sistematizada para um fim educativo, para aprendizagem de algo, ou mesmo, nos referindo, em uma dimensão mais ampla, ao vivido pelo sujeito ao longo de sua trajetória, na qual ele se formou.

No pensamento de Paulo Freire, essa ambiguidade talvez não representasse um ponto de dificuldade ou de confusão, ao contrário, talvez fosse reveladora de sua riqueza conceitual, expressa pela necessidade de compreensão do conceito a partir da relação orgânica entre as próprias “ambiguidades”. Sua postura dialética costura muito bem os avessos e nos coloca diante da necessidade de pensarmos o processo de formação como constituído pela relação indissociável entre as ações de formar e de formar-se, materializando-se tanto em atividades sistematizadas com fins educativos, como também nas situações vividas cotidianamente, em nossas relações com os outros e com o contexto social e cultural mais amplo, de forma contínua e permanente.

Trazer Paulo Freire para a conversa significa também, entre outras coisas, reconhecer a importância de seus trabalhos para o repensar da formação de professores em uma perspectiva que contemple a relação teoria-prática, isso porque sua obra encarna essa relação; seus livros fazem o movimento de partirem da reflexão e do registro de práticas coletivas e individuais e a elas retornarem como fundamentação teórica.

Pensar formação a partir de Freire é compreendê-la como processo contínuo e permanente, a partir de uma perspectiva que reconheça sua incompletude, seu inacabamento; como um percurso que não se esgota nunca e que se desenvolve enquanto pulsa a vida em nós. Para ele, “o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (2004 p. 50).

Esta “inconclusão”, vital e tipicamente humana, não é só a certeza de nossa incompletude e da limitação de nossos seres e de nossos saberes, ela é, também, a energia que nos impele em nossa busca por respostas às questões que se colocam à nossa existência e nos movem em direção ao enfrentamento dos desafios surgidos em nossas trajetórias sociais, pessoais e profissionais.

É também essa inconclusão e a compreensão de que a formação é um processo contínuo que nos permitem reconhecer a permeabilidade de nosso ser, enquanto um ser que aprende e se forma na relação com outros seres e os diferentes espaços. É exatamente na relação com o contexto e com os outros que vou me formando enquanto sujeito único e singular, carregando comigo uma combinação entre aquilo que aprendo e que compartilho com aqueles com quem convivo, com quem me identifico, ou não.

No caso da formação docente, Freire (2004) enfatiza também o seu caráter político, ético e estético, destacando que ela acontece para além dos espaços formais, extrapola e reescreve o prescrito e se refaz também no exercício profissional cotidiano, no engajamento do professor com o contexto social e nas relações que ele estabelece com os outros sujeitos do processo educativo.

Assim, a perspectiva freiriana lança o olhar para a relação estabelecida entre os sujeitos para avançar o debate e propor uma compreensão de formação docente que nos permita vislumbrar a relação dialética e dialógica entre a docência e a discência.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2004, p. 23)

As ideias de Freire colocam, aos professores, a exigência de se perceberem em constante formação, em uma postura de aprendiz que, ao despir-se da arrogância do “saber tudo”, se dispõe ao aprendizado com o outro. Da mesma forma, o autor argumenta que aquele que ocupa a posição de aluno, de aprendente é, ao mesmo tempo, mestre, porque, ao aprender, também ensina. O professor aprende com seu aluno; entre tantas coisas, ele aprende sobre a vida de seu aluno e, seu contexto, sobre sua forma de aprendizado e sobre as suas necessidades específicas para aprender. Tudo isso o seu aluno o ensina enquanto aprende. É dessa reflexão que Freire propõe o conceito de *Dodiscência*, que também nos ajuda na problematização de algumas questões que se colocam à tutoria, como por exemplo, a complexidade da posição ocupada pelo tutor que, no caso do Programa Pró-Licenciatura, é, ao mesmo tempo, um formador de formadores em processo de formação continuada.

Ainda nas pistas deixadas por Freire, compreender a formação como processo, sempre inconcluso, ressalta a dimensão de temporalidade em que ele se fundamenta. Isso porque, para pensar em como me formo, ou em como me tornei o que sou hoje, recorro ao passado (às memórias do que vivi), e ao futuro (como aquilo que pretendo realizar, ou que desejo alcançar) para compreender o que, de fato, se materializa em mim no presente.

Essa perspectiva de formação amplia o diálogo e nos possibilita trazer novos interlocutores para a nossa conversa, entre eles, autores como Antônio Nóvoa, Pierre Dominicè, Marie-Christine Josso, seus colaboradores e parceiros, que se dedicam à compreensão dos processos de formação a partir dos próprios sujeitos aprendentes e de suas relações com os outros, com o saber e com o que eles próprios contam de suas experiências ao longo de suas vidas.

Partindo das inquietações provocadas por essa compreensão, esses autores têm trilhado caminhos que, por meio de estudos que adotam como metodologia as Histórias de Vida e a (auto)Biografia Educativa, buscam compreender os processos de formação, a constituição de identidades, a profissionalidade, as práticas e o

trabalho dos professores, trazendo à cena dimensões antes silenciadas nas investigações educacionais. É o que enfatiza Nóvoa (1992, p. 09) ao afirmar que

Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência objetiva da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parêntesis a especificidade irreduzível da acção de cada professor, numa óbvia relação com as suas características pessoais e com suas vivências profissionais. Como descreve Jennifer Nias: “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Grifos do autor).

Ao citar Jennifer Nias, Antônio Nóvoa nos lembra que, exatamente, pelo fato de que “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”, torna-se necessário compreender o processo de formação a partir de um olhar que contemple a relação orgânica entre as dimensões pessoais e profissionais e as experiências que são vividas e entrelaçadas nessas esferas.

Nóvoa reforça a ideia de que a formação não se restringe ao que se dá por meio da educação formal, nos espaços escolares e acadêmicos, ao argumentar que ela “não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas)”. Para ele, a formação não se deixa controlar pela pedagogia, e ainda que também englobe os processos educativos organizados e sistematizados para esse fim, ela extrapola essa dimensão e se dá na reflexão crítica sobre as práticas e sobre as experiências que o próprio sujeito faz.

A esse respeito, Nóvoa (1992) também se afina ao pensamento de Pierre Dominicè, citando-o para ilustrar sua compreensão de que a formação está intimamente ligada ao que viveu a pessoa do professor.

[...] a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação [...] o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam [...] a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (DOMINICÈ apud NÓVOA, 1992, p. 24).

Um dos pontos de convergência entre esses autores está, principalmente, no reconhecimento da importância das experiências de formação vividas nas várias esferas da vida do sujeito, nas relações com outras subjetividades e com diferentes espaços-tempos a que pertenceu ao longo de sua trajetória. Assim, eles nos

provocam a pensar o duplo aspecto que envolve a formação, caracterizada por uma dimensão coletiva, configurada na relação com um dado meio social e profissional, mas que ganha contornos particulares ao cruzar com a história de vida de cada um.

Contribuindo com a discussão, Josso (2004) acrescenta ainda aquilo que é central para a metodologia das Histórias de Vidas, a saber, o trabalho biográfico e sua relação com a formação. Para ela,

[...] o conceito de formação, [que] se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais esse objeto é pensado tanto como história singular, quanto como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades autopoieticas (2004, p. 38).

Ao descrever e narrar seu percurso de formação, o sujeito investe na reflexão sobre si, uma ação que não se realiza sem que lhe provoque deslocamentos e aprendizados sobre sua trajetória e sobre suas relações. Ao falar sobre sua formação, refletindo sobre ela, descrevendo percursos, estabelecendo nexos entre fatos e acontecimentos, o sujeito exerce sua capacidade de se comunicar e de comunicar sua experiência ao outro, construindo, nesse momento, uma relação com esse outro. Portanto, também nessa dialogia, entre o eu e o outro, o individual e o coletivo (JOSSO, 2004), o sujeitos se formam, se (re)formam e se transformam.

Em suma, esses autores têm nos ajudado a compreender a formação como processo permanente e inconcluso, que se realiza não apenas em espaços formais e institucionalizados, mas que se dá, principalmente, na relação com outras subjetividades e com outros espaços, e que ganha sentido singular em cada experiência vivida, refletida e narrada pelo próprio sujeito em formação.

Mas será que todas as experiências vividas pelo sujeito impactam em sua formação? Cabe aqui pensarmos que ideia de experiência estamos adotando nesse contexto.

Pensar em experiências que produzem mudanças na vida do sujeito, que marcam sua formação e sua identidade, é pensar em vivências que, de algum modo, impactaram sobre a sua trajetória de vida e que se aproximam daquilo para o qual Walter Benjamin nos chama a atenção e que é retomada por Jorge Larrosa Bondia como algo que, em nossos tempos, estaria ameaçado e que por sua força e intensidade ultrapassa o que um sujeito vive ou experimenta simplesmente.

#### 4.1.2 – Sobre Experiência e Experiência Formadora

A noção de experiência que nos orienta aqui, está para além daquilo que viveu o sujeito ou do que lhe acontece, tampouco se trata do que ele acumulou ao longo do tempo em sua vida. Vamos mais adiante, intencionando exceder essa compreensão, assim como o fizeram Benjamin (1994; 2012) e Bondía (2002), propondo a adoção de uma noção de experiência como aquilo que, por sua importância e intensidade, é capaz de provocar mudanças de direção, “tombar”<sup>57</sup> e transformar o sujeito da experiência, passando a constituí-lo.

Antes de tudo, é preciso esclarecer que a tratativa de Benjamin à ideia de experiência sofre modificações ao longo de sua trajetória. A relação desse autor com esse conceito passa por diferentes fases, que se articulam com o contexto e com sua maturidade intelectual.

Lima e Baptista (2013) unem-se no esforço de mapear o desenvolvimento do conceito de experiência ao longo das obras do filósofo alemão Walter Benjamin e explicam que:

Em seus primeiros escritos, [Benjamin] considerou a experiência como um saber mascarado, opressor. Em seguida, após seus estudos da Crítica da razão pura, entendeu que o conceito kantiano de experiência era insuficiente para estruturar as diversas qualidades de experiência. Na década de 30, tempo de suas obras mais famosas, Benjamin concebeu ainda a experiência como o conhecimento tradicional, passado de geração em geração, e que vinha definhando com a modernidade. Por fim, em 1943, em um ensaio sobre Baudelaire, Walter Benjamin trouxe a experiência mais ao campo da sensibilidade, nomeando-a não mais como “experiência” (*Erfahrung*), mas sim como “vivência” (*Erlebnis*) (LIMA E BAPTISTA, 2013, p. 45. Grifo meu).

É, portanto, dessas duas últimas fases, onde o conceito de experiência é tratado por ele na sua relação com o vivido e sentido pelo próprio sujeito, que vem sua contribuição para as reflexões propostas aqui. Benjamin nos ajuda a compreender a experiência, principalmente, a partir do seu oposto, ou seja, da sua ausência, da não experiência, denunciando o mundo moderno como um espaço-tempo marcado pela

---

<sup>57</sup>Aqui, parafraseio Heidegger (1987) na citação feita por Bondía (2002).

“atrofia da experiência” causada, sobretudo, pela nova organização do trabalho e do modo de produção capitalista.

Inspirado por Benjamin, Bondía (2002, p. 18) define a experiência como “algo que nos passa, que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece ou o que toca”. Esse autor adverte ainda, que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. Sua afirmação reforça a tese de que vivemos um “cenário” impróprio à experiência.

Para esses autores, o homem moderno vive um tempo marcado por condições específicas, que resultam na pobreza de experiências. Bondía (2002) elenca algumas condições características da atualidade que tornam o mundo contemporâneo um lugar onde é cada vez mais rara a experiência. Para o autor, os tempos atuais, marcados pelo excesso de informação e de opinião, pela falta de tempo e pelo excesso de trabalho, configura cenários e impõe rotinas, comportamentos e hábitos que impedem que tenhamos experiências no sentido mais profundo da palavra. Ele explica que o tempo todo procuramos informações e somos cobrados de estarmos bem informados e cada vez mais informados. A lógica da chamada “Sociedade da Informação” é a de produzir e consumir informações em uma velocidade cada vez maior, o que impossibilitaria uma relação de experiência com qualquer uma dessas informações ou saberes. Por isso, podemos saber muitas coisas, mas poucas experimentamos de fato.

Bondía também argumenta, com base na ideia de *periodismo* de Walter Benjamin, que a sociedade atual fabrica informações e opiniões, cobrando de nós que tenhamos opinião sobre tudo o que nos chega, ainda que essa opinião se restrinja a concordar ou discordar de algum fato. Ao opinar, o homem precisa colocar-se, posicionar-se, ter certezas e, com isso, limita-se, se enrijece e fecha-se à experiência que, por sua vez, exige do *sujeito da experiência* uma postura passiva, de entrega, de se deixar afetar.

O autor aponta que o excesso de trabalho e a falta de tempo também são inimigos da experiência porque, no afã de produzir e de transformar o mundo pelo trabalho, e pelo excesso de coisas que realiza e vive ao mesmo tempo, o homem estaria privado da possibilidade de viver experiências, já que essas demandam atitudes de demora, de



passividade e de entrega que não caberiam nos hábitos e na rotina do homem moderno.

O tom de crítica e denúncia adotado pelos autores ao se referirem à escassez de experiências em nosso tempo deve ser entendido à luz do que pode nos mobilizar para um movimento de ruptura e serve de alerta para a necessidade de pensarmos em práticas, também na educação e na formação docente, que rompam com aspectos meramente técnicos, cumulativos e consumistas, mas que valorizem e oportunizem aos sujeitos verdadeiras experiências.

Toda essa compreensão coloca a experiência como algo que se configura em um espaço conjuntivo entre o conhecimento e a vida humana, o que mobiliza a ideia de que nela são forjadas as subjetividades e as particularidades do sujeito ou de uma coletividade.

Benjamin também traz outra contribuição importante para essa discussão sobre a experiência ao vinculá-la, organicamente, à capacidade de comunicá-la. Para ele, a capacidade de comunicar, de narrar, é quase que “uma condição” para que uma determinada vivência seja de fato uma experiência. A partir desse entendimento, o autor traz um elemento que agrega complexidade ao conceito de experiência: a ideia de narração.

Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertenço. É a transmissão, é o compartilhar que transforma a vivência em experiência (BENJAMIN, 1994, p. 114).

Esse entendimento também justifica a escolha, neste estudo, de destacar as vozes dos próprios sujeitos que, ao narrarem suas experiências com a tutoria no *Prolicen*, nos possibilitam o acesso ao conhecimento daquilo que entrelaça essas vivências às várias esferas de suas vidas, trabalho e subjetividades e que, portanto, incidem sobre sua formação e suas identidades.

Assim, a experiência entendida a partir do que esses autores trazem, teria outro componente fundamental: a capacidade de formação ou de transformação. Bondía (2002) explica que

É experiência aquilo que 'nos passa', ou que 'nos toca', ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (BONDIA, 2002, p. 18. Grifos do original).

Essa relação entre experiência e formação é também o foco do trabalho de Marie Christine Josso que, ao encaminhar a discussão para o campo específico da formação de professores, propõe o entrelaçamento desses conceitos ao trabalhar a ideia de *Experiência Formadora*.

As ideias dessa autora também compactuam com o entendimento de que a formação é um processo contínuo, vivido pelo sujeito ao longo de toda a sua trajetória, e reforça a defesa de que os estudos, a partir de narrativas e das histórias de vidas, tornam possível o conhecimento acerca dos processos de formação vividos na perspectiva do próprio aprendente.

Partindo dessa compreensão, ao longo de sua vida, o sujeito vive experiências de várias ordens, em diversos espaços-tempos e na relação com outras subjetividades que podem se configurar em experiências verdadeiramente significativas para o seu aprendizado, passando a compor seu repertório de saberes, conhecimentos, pensamentos e práticas, ou seja, por força de sua importância, essas experiências passam a ser incorporadas ao sujeito.

Essa é a ideia fundamental que a autora usa para falar do conceito de *experiência formadora* como

[...] uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio de uma pluralidade de registros<sup>58</sup> (JOSSO, 2004, p. 39).

Josso, acrescenta ainda que, ao rememorar e narrar sua trajetória, a fim de compreender sua própria formação, o sujeito tende a focar em suas “recordações-

---

<sup>58</sup> Em nota de rodapé de seu livro “Experiências de Formação”, Josso explica que usa a expressão “registros” para se referir a eventos psicológicos, psicossociológicos, sociológicos, políticos, culturais e econômicos.

referências”, que seriam aquelas lembranças que, por sua força e significado na vida do sujeito, guardariam consigo um potencial formador.

A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. (JOSSO, 2004, p. 40)

Segundo a autora, a partir da identificação das recordações-referências contidas na narrativa do sujeito, é possível, ao pesquisador, identificar as experiências formadoras. Ou seja, as lembranças narradas são em geral selecionadas pela sua importância e seu impacto sobre a vida daquele que rememora, sejam elas lembranças boas ou ruins.

Além disso, Josso ressalta que o trabalho a partir das experiências formadoras deve ser entendido em sua dupla inserção: na pesquisa e na própria formação do sujeito que, ao rememorar sua trajetória buscando interrogar-se sobre suas ações, escolhas, conhecimentos, estabelecendo lógicas e relações com sua vida, suas memórias e sua identidade, realiza um trabalho biográfico, no qual procura dar sentido aos fatos vividos. Nesse exercício, ele acaba por realimentar o seu processo formativo, ou seja, ele estaria, nesse mesmo momento, novamente em formação.

Ao falar de seus processos formativos em sua trajetória de vida, o sujeito fala de si, daquilo que ele era (remetendo-se ao passado), do que se tornou (com referência no presente) e daquilo que pretende ser (com projeção para o futuro), ou seja, ele narra e, ao mesmo tempo, constrói para si e para os outros a sua identidade. Nas palavras de Josso, “a formação descreve os processos que afetam as nossas identidades e a nossa subjetividade” (JOSSO, 2004, p. 41).

A ideia de *experiência formadora* de Josso, que de algum modo ecoa aquilo que há de fundamental nas ideias de Benjamin e Bondía, nos coloca frente a uma dimensão mais específica que se volta para o trabalho, para os saberes e fazeres e para os conhecimentos que passam a constituir o próprio sujeito. Ela se caracteriza por sua intensidade, de tal forma, na vida do sujeito, que passa a constituí-lo, servindo de guia para suas escolhas, comportamentos, opiniões e ações em diferentes situações posteriores a essa experiência, tomando, enfim, forma de aprendizado.

Ainda na esfera da formação de professores, talvez possamos articular essa compreensão de experiência formadora com o que Goodson (1992, p. 74) chama de *incidentes críticos*, como momentos, fatos ou acontecimentos na vida dos professores, importantes o suficiente para afetarem suas percepções e práticas profissionais. Essas transformações em suas formas de perceber seu trabalho e suas práticas vão configurando e reconfigurando seu modo de ser e estar na profissão e, portanto, definindo e redefinindo suas identidades.

No contexto das discussões que se seguiram até aqui e no bojo das contribuições de cada autor com que dialogamos, fica para nós a certeza de que os processos de formação e de constituição de identidades são indissociáveis e também contínuos, que se dão o tempo todo nas diferentes experiências a que estamos expostos, que se enriquecem a cada novo encontro, a cada nova experiência.

## 4.2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

### 4.2.1 Caracterizando a pesquisa

Com o foco voltado para as experiências formativas vividas na tutoria do *Prolicen* Educação Física da UFES, esta pesquisa orientou-se por uma abordagem qualitativa, o que implica dizer que se assumiu uma posição dentro do campo da produção de conhecimento, buscando romper com formas de investigação que se orientam por concepções positivistas que, na procura pela “verdade científica”, primam, a todo custo, pela neutralidade e objetividade como formas de garantir o rigor científico.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa possui algumas características fundamentais que aparecem com diferentes intensidades e combinações nas pesquisas. Para esses autores, a pesquisa qualitativa se realiza no ambiente natural onde o fato investigado acontece, destacando-se assim, a importância das relações e do contexto para a compreensão do objeto. Caso contrário,

ao isolar o objeto de seu contexto, corre-se o risco de “perder de vista o significado” (p.48). Uma pesquisa qualitativa se caracteriza também, segundo os mesmos autores, pela descrição densa do fato e de seu contexto, utilizando-se do maior número possível de dados que permitam a compreensão do que se pretende investigar. Ela tem interesse especial no processo, de modo que importa mais conhecer as interações, os procedimentos e as atividades, que o produto em si. Além disso, em uma pesquisa qualitativa não se estabelecem ou se fixam hipóteses *a priori* para que não se corra o risco de engessar o objeto e de que se obscureçam as possibilidades de novos direcionamentos que poderão ser construídos ao longo do processo e na interação com contexto estudado.

Por fim, para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa está interessada nos significados e “no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p.50). Portanto, importam para as pesquisas que se orientam por essa abordagem, conhecer as opiniões, as razões, as expectativas dos sujeitos, suas experiências e interpretações e os sentidos que elas produzem na dinâmica da vida.

A importância dada ao vivido, sentido e produzido pelos sujeitos tem primazia também na pesquisa aqui apresentada, cujo objeto foi construído ao longo do tempo, amadurecendo e ganhando contornos mais claros desde minha própria experiência como tutora do *Prolicen*, entre os anos de 2008 a 2011, até que eu passasse também para a posição de professora do curso e pesquisadora, em 2012.

Ao longo dos anos de trabalho e envolvimento no contexto do *Prolicen*, fui identificando alguns elementos importantes ligados à tutoria. Algumas questões sobre essa vivência foram ganhando peso e destaque em minhas reflexões sobre o meu fazer e meu aprender de professora e de tutora. Aliado a isso, minha trajetória acadêmica, que sempre esteve ligada aos estudos sobre a formação docente, direcionava meu olhar para os processos de formação vividos pelos tutores do curso.

Viver esse processo, desempenhando diferentes funções (como tutora de disciplina, de Seminário de estudos, como professora e pesquisadora), me fazia acreditar que algo transbordava dessa experiência de formação e alcançava outros espaços vividos por mim como professora. Mas isso era só uma percepção, uma hipótese! Estava claro para mim a necessidade de uma investigação que pudesse trazer à tona as

experiências vividas por outros tutores do curso, na tentativa de conhecer quais as suas contribuições para a formação e a constituição da identidade docente desses sujeitos.

A permanência de quase cinco anos em contato com essa realidade, apesar de ter me possibilitado captar, com alguma propriedade, a dinâmica do curso e conhecer os fluxos e movimentos da atividade de tutoria, teve também o peso do que a familiaridade do pesquisador com o contexto tem sobre o ato de pesquisar. Essa relação de proximidade precisou ser pesada e relativizada, num exercício, um tanto árduo (porém, necessário!), de estranhamento daquilo que, por algum tempo, me foi tão familiar.

Para Velho (2004) o exame e o questionamento de seu próprio ambiente são necessários ao trabalho do pesquisador que se aventura a pesquisar aquilo que lhe é familiar.

Não só o grau de familiaridade varia, não é igual a conhecimento, mas pode constituir-se em um impedimento se não for relativizado e objeto de reflexão sistemática. Posso estar acostumado, como já disse, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar [...], no entanto, isso não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos [...] O processo de descoberta e análise do que é familiar pode, sem dúvida, envolver dificuldades diferentes do que em relação ao que é exótico (p. 128).

Ainda que este estudo não se configure como uma etnografia, valem aqui, algumas das lições vindas da Antropologia, detalhadas no trabalho de DaMatta (1993) ao falar do ofício de etnólogo e de sua dupla tarefa de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico. Trata-se de remover rótulos, estigmas e compreender os processos que estruturam os diferentes pontos de vista, que sustentam preconceitos e modos de compreensão e que, muitas vezes, estão também implícitos (ou explícitos) nas escolhas do pesquisador, em seus métodos e em suas análises.

Espera-se, de fato, que a proximidade entre pesquisador e contexto pesquisado seja reveladora de detalhes importantes para a compreensão do processo, mas que não ofusque seu olhar e não ensurdeça seus ouvidos às vozes dos outros sujeitos. Deseja-se que, com essa proximidade, seja possível perceber também as divergências, os pontos de vista conflitantes, e que esses sejam entendidos não como uma ameaça para a validade da pesquisa, mas, ao contrário, como constituintes da complexidade

do estudo de fenômenos humanos, nos colocando diante da demanda de entender a produção do conhecimento como um processo dinâmico e inconcluso, nos permitindo questionar o estabelecimento de uma verdade única.

Esses são alguns dos desafios que vivi com a realização desta pesquisa. Essas condições chamavam a atenção para a necessidade de manter o olhar atento e os ouvidos abertos, colocando em xeque minhas próprias convicções e concepções forjadas na vivência com a tutoria.

Ao mesmo tempo, um outro movimento se fez necessário no trabalho de pesquisa, o de perceber o que construímos juntos, em diálogo, aquilo que não se permitiu ser tratado como exclusividade de um sujeito e que, ao contrário, exigiu referência ao “nós” para que pudesse ser identificado como uma produção coletiva, como algo constituído a partir do encontro entre sujeitos e pesquisadora.

Essa condição impactou sobre a própria escrita deste texto, que parte daquilo que me é singular, de minha trajetória de vida, me permitindo o uso da primeira pessoa do singular e que, posteriormente, ao se amalgamar com as experiências coletivas do grupo de tutores, passou a exigir uma escrita que fizesse referência aos outros sujeitos imbricados no processo de produção de conhecimentos; e a primeira pessoa do plural passa a ser, então, a autora do texto, a narradora de parte das histórias aqui contadas.

#### **4.2.2 A arte de narrar experiências: contribuições ao estudo das experiências de tutores**

A fim de conhecer as contribuições da experiência com a tutoria no *Prolicen* para a formação e a constituição da identidade dos seus professores tutores, esta pesquisa priorizou as vozes dos sujeitos que nos contam suas histórias e dão sentido, contextualizam e ressignificam aquilo que encontramos nos documentos e registros do curso.

A escuta de suas histórias de formação, vividas a partir da experiência de tutoria no *Prolicen*, possibilitou a construção (e reconstrução) de vários desenhos desse curso, formando uma espécie de mosaico que expressa a sua complexidade enquanto experiência formativa para os diferentes atores nela envolvidos. A opção de dar relevo

às vozes dos sujeitos também possibilitou que experiências importantes vividas por eles em outros espaços-tempos fossem trazidas e articuladas nas histórias contadas.

Essa opção, ao mesmo tempo teórica e metodológica, encontra diálogo também no pensamento de autores como Walter Benjamin, que nos alerta para o risco de extinção ao qual estariam submetidas a experiência e a arte de narrá-las. Em alguns de seus textos, Benjamin deixa clara a sua preocupação com o silenciamento das experiências dos sujeitos

[...] É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se tivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 2012, p. 213).

O tom nostálgico de Benjamin ao se referir ao declínio das experiências e ao risco de extinção da arte de narrar, abordados em textos como “Experiência e Pobreza” e “O Narrador”<sup>59</sup>, revela o que de fato alimenta sua posição teórica, a saber, a crítica a um mundo e a um modo de produção que provoca profundas mudanças na percepção individual e coletiva, esfacelando e silenciando as verdadeiras experiências (*Erfahrung*), aqui entendidas em uma perspectiva que as inscrevem em uma temporalidade comum a várias gerações, como uma tradição compartilhada que se opõe, portanto, ao tempo do trabalho como concebido e organizado no capitalismo moderno, como algo deslocado e entrecortado (GAGNEBIN, 2011).

Se nos prendermos apenas ao tom melancólico da afirmação de Walter Benjamin, sem nos atentarmos ao contexto do autor, que exige de nós uma compreensão de sua orientação teórica materialista e, portanto, uma posição engajada e comprometida com a transformação da sociedade, corremos o risco de perder o tom de sua crítica e a sua intenção de anunciar a necessidade de mudanças profundas que valorizem e possibilitem aos sujeitos vivenciarem e comunicarem suas experiências.

É, portanto, o reconhecimento da “beleza ao que está desaparecendo” (BENJAMIN, 2012), ou seja, a importância de recuperarmos a “arte de narrar”, como autoridade dos indivíduos de comunicar suas experiências, que movem os inúmeros trabalhos e

---

<sup>59</sup> Textos que compõem o Livro *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política - ensaios sobre literatura e história da cultura* (vide *Referências*).



as técnicas que se utilizam de narrativas orais e escritas. Sua importância não está apenas no fato de termos, por meio das histórias narradas, o acesso a um conhecimento, a uma informação, mas também pela possibilidade de que, ao narrar suas experiências, o próprio sujeito/narrador se reencontre consigo mesmo.

O rememorar do narrador, o reencontro com sua experiência, não se dá de forma linear ou apenas descritiva, ao contrário, ao rememorar, ele se encontra com sua experiência em um outro tempo, em um outro lugar e, por isso, ele a reelabora, a ressignifica a partir novos referenciais, de novas vivências. Desse modo, para Benjamin,

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 2012, p. 221).

As narrativas, em sua relação com a temporalidade, resgatam um passado, contam um presente e projetam um futuro, sempre a partir da perspectiva atual daquele que as conta, ou seja, na perspectiva benjaminiana, elas são como vasos que trazem as marcas do “oleiro” na argila. Perceber essas “marcas” é contextualizá-las no tempo-espaço do seu narrador e compreender os contornos que essas histórias ganham a partir do grupo, da sociedade, ou da cultura a que seu contador faz parte. Isso porque a história de uma organização, de uma sociedade, ou de um grupo, constitui-se a partir das marcas deixadas pelas trajetórias de cada indivíduo que o/a compõe; um movimento que se dá na mesma intensidade também na direção oposta, em que a história de cada indivíduo se configura no diálogo e sob a influência do contexto maior. Assim, em um aspecto mais amplo, podemos dizer que as histórias narradas revelam processos dialéticos e de interação indivíduo-sociedade-cultura.

Essa compreensão foi fundamental para a opção metodológica adotada neste trabalho, que se utilizou das Entrevistas Narrativas para compreender as experiências de formação vividas pelos tutores no *Prolicen*.

Essa escolha foi motivada pela especificidade do objeto e das questões circunscritas a ele, já que não se intencionou conhecer, diretamente, toda a trajetória de vida dos

sujeitos, mas sim relacioná-la com a experiência vivida na tutoria do *Prolicen*, ou seja, desde o início, havia um marco temporal, um evento específico da trajetória desses sujeitos que interessava à pesquisa. Evento “específico”, mas não “desconectado” de sua trajetória de vida como um todo. Portanto, era necessário também que a opção metodológica não isolasse o evento em questão, mas que possibilitasse, aos sujeitos, a contextualização de suas experiências com a tutoria pela articulação do passado-presente-futuro.

A seguir, trago algumas das características gerais que nos ajudam a compreender em que consiste a Entrevista Narrativa.

#### **4.2.3 Entrevistas Narrativas como proposta metodológica**

Este estudo fundamenta sua metodologia na técnica das *Entrevistas Narrativas* proposta por Fritz Schütze (1977; 1983; 1992) e detalhada nos trabalhos de Jovchelovitch e Bauer (2002; 2014) e de Bauer e Gaskell (2002), Weller (2005, 2009) e Weller e Otte (2014).

Essa opção metodológica foi motivada por, pelo menos, dois fatores importantes, que relacionam o objeto de estudo desta pesquisa à técnica em questão, a saber, a possibilidade de compreensão das estruturas sociais contextuais subjacentes ao pensamento do informante e a aposta de que essa metodologia oportuniza momentos de construção (e reconstrução) de identidades pelo trabalho biográfico realizado pelo sujeito no momento da narração.

Em um primeiro momento, a proposta das Entrevistas Narrativas que, grosso modo, sugere ser uma espécie de “fusão” do método das entrevistas com a perspectiva das narrativas, interessou a esta pesquisa pelo fato de ela não se fixar a um roteiro de perguntas formuladas *a priori* pelo pesquisador. Sua característica narrativa permite que o informante conduza e organize as informações a partir de uma lógica própria, destacando os pontos que julga relevantes ou marcantes em sua trajetória. Essa

“narração improvisada” potencializa a revelação das relações existentes entre as estruturas sociais, o pensamento e as experiências do entrevistado.

Weller (2009, p. 5) explica que

Ao idealizar essa forma de entrevista também denominada de 'narrativa improvisada', Schütze parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos [...] Os princípios básicos dessa técnica de coleta de dados, que busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas é gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências.

A proposta de Schütze também interessou a esta pesquisa pelo fato de que, ao incluir o elemento narrativo, essa técnica pode auxiliar na compreensão de processos de construção de identidades já que, como afirma Germano (2009, p.1), ao citar Schütze, há uma “profunda relação entre o desenvolvimento da identidade do indivíduo e suas versões narrativas de experiências históricas de vida”.

Ainda sobre a relação entre a narração de experiências e o processo de construção de identidades, Fanton (2011) acrescenta que a técnica proposta por Schütze possibilitaria a realização de um trabalho biográfico pelo informante, como sendo

[...] um tipo de trabalho que consiste em 'moldar' a própria identidade pessoal referindo-se a si mesmo através da narração nas mais diversas situações, o que inclui, por exemplo, falar sobre a compreensão que se tem de si mesmo como uma identidade única e singular, que está em desenvolvimento ou em declínio; sobre o discernimento dos impasses ou dos impedimentos para se desenvolver, sobre a recordação de experiências passadas (traumáticas ou prósperas); sobre a reflexão de novas ou diferenciadas maneiras de se autocompreender e se desenvolver; sobre a decisão dos passos futuros e dos planos de vida (FANTON, 2011, p. 532. Grifos do original).

Vejamos agora como se realiza a Entrevista Narrativa.

O desenvolvimento da entrevista narrativa terá sempre um ponto de partida que deverá ser significativo o suficiente para provocar no informante o desencadear e o fluir da sua narração. Esse ponto de partida é denominado de *Tópico Inicial da Narração* e deverá ser provocador do ato de rememorar no sujeito. Daí por diante, ela segue um esquema autogerador que obedece a regras tácitas subjacentes que darão conta do fluxo da narração. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2014), esse esquema

autogerador apresenta três características principais: *Textura detalhada*, *Fixação da relevância* e *Fechamento da Gestalt*.

A *Textura detalhada* está relacionada à necessidade do narrador de dar um maior número de dados e detalhes possível em sua história para que a transição entre os fatos mantenha coerência e seja compreensível ao seu ouvinte. Já a *Fixação da relevância* diz respeito à característica que a narração tem de destacar aquilo que é realmente importante para o narrador. Essa escolha de fatos relevantes é feita por ele a partir de sua visão de mundo, de seu contexto específico e, portanto, é também reveladora. Finalmente, o *Fechamento da Gestalt* refere-se à ideia de que existe um acontecimento central na narrativa que precisa ser contado com início, meio e fim, e é exatamente isso que faz a história fluir.

Entender essas características é importante, inclusive no momento de análise de dados, pois elas revelam a estrutura da narrativa, ajudando na identificação do que é relevante para o narrador e de que modo ele articula os fatos para dar coerência à sua história.

Se comparada com um esquema fechado de perguntas e respostas, a Entrevista Narrativa pode nos trazer mais informações sobre o sujeito-narrador e tende a expor o pesquisador a novas lógicas inerentes ao objeto investigado, confrontando suas hipóteses e, até mesmo, sua linguagem. Com essa técnica, outros elementos adicionais, que talvez tenham sido negligenciados ou subestimados pelo pesquisador, podem ganhar força e destaque, impactando nas análises e nos resultados do estudo.

A partir do que preconiza Schütze, já nos manuscritos de 1977, o momento da entrevista deve ser bem preparado, e isso envolve não só o levantamento de informações importantes sobre o objeto e sobre o narrador, como também todo um cuidado com o local de sua realização, de modo que permita tranquilidade ao narrador, deixando-o à vontade. A fase de preparação é importante para que o pesquisador esteja munido de informações suficientes que lhes permitam encontrar uma forma adequada de provocar a narração do sujeito, além de possibilitar a formulação de questões que articulem a narração do sujeito aos interesses da pesquisa. Essas questões são chamadas de *questões exmanentes* e aparecem na última fase da

entrevista, quando já não se está gravando a fala do narrador. É uma espécie de momento extraoficial, mas que tem grande importância para a pesquisa.

No caso desta pesquisa, o longo tempo de trabalho no curso e junto aos sujeitos, o envolvimento nas atividades de planejamento e de formação com os outros professores tutores, bem como a leitura dos textos do livro-fascículo “Escritas de Coragem”, mencionado anteriormente, foram exercícios que ajudaram a levantar as informações iniciais e relevantes para a fase de preparação para as entrevistas. Além disso, rever os arquivos de vídeo e áudio, as imagens e fotografias que foram produzidas durante a realização do projeto de formação *Ser Tutor*, realizado entre 2010 e 2011, foi inspirador para a escolha do que seria usado como elemento disparador ou motivador da narração.

A escolha do elemento motivador, ou *Tópico Inicial da Narração*, deveria ser acertada, de modo que ele pudesse ser significativo o bastante para auxiliar no processo de rememoração das experiências formativas vividas com a tutoria na trajetória do curso. Portanto, o seu conteúdo deveria estar muito bem articulado ao interesse da pesquisa, caso contrário, corria-se o risco de se ter uma narração muito extensa, porém, pouco articulada à pesquisa.

De acordo com o que recomenda Schütze, e reafirmam Jovchelovitch e Bauer (2014), o tópico inicial deve preservar algumas características que são fundamentais, como: ser retirado da experiência do informante; ter significado pessoal, social e coletivo para o grupo em questão; e ser suficientemente amplo para alimentar a narração e abarcar fatos importantes.

Esses autores sugerem que, para a caracterização desse elemento, que faz parte da fase de iniciação das entrevistas narrativas, também podem ser utilizados recursos e auxílios visuais que motivem o narrador, como uma linha do tempo, uma fotografia, um desenho, um filme etc. E foi, justamente, ao rever as imagens e vídeos do *Projeto Ser Tutor*, que percebi que as pinturas em aquarela, produzidas no evento de encerramento do referido projeto de formação continuada de tutores<sup>60</sup>, tinham grande

---

60 No capítulo 2, trago detalhes sobre o projeto e o evento de encerramento.

potencial para serem utilizadas na pesquisa como elemento motivador da narração dos entrevistados.

As pinturas feitas pelos professores tutores na vivência conduzida pela professora psicóloga e arteterapeuta convidada, Gabriela Murgo, simbolizavam uma espécie de síntese do processo e das experiências vividas, ou retratavam aquilo que fora mais significativo para cada um deles na experiência como tutores do *Prolicen*.

Partindo disso, confiei que essas imagens poderiam ser bons estímulos para o início da narração dos sujeitos e que os ajudaria a rememorar o vivido, a partir daquilo que fora, de fato, importante.

Assim, no início de cada entrevista realizada, após esclarecer os procedimentos que seriam adotados, foi entregue, a cada entrevistado, a pintura/desenho de sua autoria, pedindo que, a partir das memórias que aquele desenho representava, ele nos contasse sobre o processo vivido como professor tutor do Pró-Licenciatura Educação da UFES (*Prolicen*).

Com a pintura de sua autoria, usada para auxiliar seu processo de rememoração e desencadear a narração, o sujeito tornava-se, então, autor e narrador de sua própria história, dando início à entrevista narrativa propriamente dita.

Com o desencadear da história, caminha-se para a segunda fase da entrevista, denominada de *Narração Central*. Nessa fase, o pesquisador não deve fazer qualquer interferência, dedica-se apenas à escuta ativa da narração e vai tomando nota de questões que possam ser esclarecidas em fases posteriores do procedimento.

No decorrer de sua fala, o narrador deve sentir-se livre para organizar suas ideias, estabelecendo uma lógica para fatos e as experiências vividas, de modo que sejam expressos significados e sentidos que subjazem ao pensamento do próprio entrevistado. Como nos mostra Pinheiro e Bussoletti (2012, p. 05), trata-se de

[...] estimular o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida, tomando o próprio contar e escutar histórias como método para conseguir seus objetivos, ou seja, a narração é provocada através de questões específicas, a partir do momento que o informante começa a contar sua história, sustentando ele próprio o fluxo da narração. Subentende-se deste modo, que a perspectiva do entrevistado será melhor

revelada, oportunizando que ele utilize sua própria linguagem de forma espontânea.

Até que se tenha um sinal muito claro do narrador de que a sua história chegou ao fim, sinal que pode ser previamente combinado com o pesquisador, nenhuma interrupção deve ser feita, sob pena de que uma interferência do pesquisador e sua linguagem possam custar a lógica estabelecida pelo próprio sujeito e o sentido que ele atribui aos fatos vividos. Depois de cessada a narração, o pesquisador deverá perguntar se o narrador ainda gostaria de acrescentar algo em sua história que ele tenha se esquecido, ou, se ele gostaria de destacar algum fato. Somente depois de esclarecido isso, parte-se para a fase seguinte.

No caso desta pesquisa, houve um momento em que foi preciso rever o rigor exigido pela fase de *Narração Central*, por questões bastante plausíveis e justificáveis. Trata-se do momento da entrevista com uma das professoras tutoras que se encontrava em tratamento contra um câncer. Como a doença já havia alcançado um estágio muito avançado, ela fazia longos momentos de pausa, marcados por lapsos em sua memória recente, dificultando uma narração fluida. Quando a narradora se deu conta de que não conseguiria manter um fluxo contínuo em sua fala, solicitou que eu a ajudasse a se lembrar do ponto em que parou sua história. E assim foi feito! A cada lapso de sua memória recente, eu a relembrava de onde ela havia parado e, caso ela não conseguisse prosseguir no raciocínio, ela mesma tentava pegar um atalho para contar sua história.

Essa foi uma das entrevistas mais difíceis, do ponto de vista da realização do procedimento, por conta das recorrentes pausas e retomadas, pelas interrupções provocadas pela sua cuidadora para conferir se ela estava bem, com a chegada do filho, com as brincadeiras dos gatos no sofá ao lado. Mas ao mesmo tempo, todo esse cenário turbulento e sua frágil condição de saúde não foram suficientes para apagar suas lembranças. Isso por si só, já se revelou como um dado a mais sobre esse sujeito.

Como pesquisadora, fui convocada a adequar o procedimento à condição daquela professora tutora, mas o fiz certa de que não estávamos comprometendo a qualidade e a intensidade do que estava sendo produzido por nós naquele encontro. No caso dessa entrevista em especial, marcada por toda essa condição de interrupções, fomos

conduzidas a uma entrada um tanto precoce na terceira fase da entrevista narrativa, a *Fase de questionamento*.

A *Fase de questionamento* inicia-se após a finalização da narração pelo sujeito da pesquisa e é caracterizada como o momento em que o entrevistador vai colocar em xeque a sua escuta ativa e elaborar questões que partam da própria história narrada, que possam trazer maiores esclarecimentos sobre os fatos e que, ao mesmo tempo, sejam importantes para as questões que a pesquisa busca elucidar. Essas questões são chamadas pelos autores de *Questões Imanentes*, tendo em vista que elas brotam da própria narrativa e não intencionam incluir nenhum elemento externo ao que foi narrado.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2014), o método de Schütze para essas entrevistas propõe que se tome alguns cuidados essenciais no momento da realização desse procedimento, para que se minimize a influência por parte do pesquisador. São cuidados que dizem respeito, principalmente, à linguagem, evitando termos técnicos e primando pelo uso de palavras que foram mencionadas pelo próprio narrador.

Nessa fase da entrevista, o pesquisador que acumulou um bom número de informações sobre o sujeito e seu contexto, que foi capaz de selecionar um tópico inicial relevante, e que articule a experiência do sujeito com as questões centrais propostas pela pesquisa, conseguirá, com alguma destreza, transformar as questões da pesquisa (que seriam questões exmanentes) em questões que aparecem na própria narrativa do sujeito, ou seja, em questões imanentes.

Para evitar que pontos importantes passassem despercebidos ou para mapear lacunas nas narrativas que pudessem ser preenchidas posteriormente pelos sujeitos, criei um instrumento auxiliar<sup>61</sup>, uma espécie de roteiro no qual eram marcadas, durante a fala do narrador, as informações centrais e mais importantes para a pesquisa, e que surgiam espontaneamente na narração. Assim, cada vez que a narrativa revelava algo que se articulava diretamente com as questões centrais da pesquisa, um “X” era marcado no item descrito (e narrado). Ao final da narração, o

---

<sup>61</sup> O instrumento citado encontra-se no apêndice A.



instrumento mostrava o quão a história se articulava com as questões do estudo e o que ainda era preciso explorar na fala do entrevistado.

Até esse momento da realização das entrevistas narrativas, aconselha-se que a fala do narrador seja gravada, no entanto, ao entrar na quarta fase da entrevista, chamada de *Fala conclusiva*, é recomendado que se desligue o gravador. A explicação para essa conduta está no fato de que, em um momento informal, o sujeito tende a estar mais descontraído, sentindo-se menos pressionado a apresentar uma determinada *performance* de entrevistado, o que pode ser bastante positivo para criar um clima favorável no qual outras informações relevantes e complementares podem surgir.

É também nessa quarta fase da entrevista que o pesquisador pode aprofundar seus questionamentos, trazendo as *Questões Exmanentes*, aquelas que são direcionadas para pesquisa e que não puderam ser transformadas em questões imanentes, ou que não apareceram espontaneamente na história contada.

Essa é a fase que permite maior direcionamento por parte do pesquisador, mas, ao mesmo tempo, deve ser pensada como uma possibilidade de fazer fluir naturalmente informações importantes que poderiam estar escondidas em uma postura de desconfiança por parte do narrador, ou inibidas por ele sentir-se em uma condição de ter que “falar o que convém” ou o que ele julga ser o que o pesquisador quer ouvir. Grosso modo, essa pode ser entendida como uma oportunidade para que que “as máscaras caiam”, ou para que os sujeitos se dispam de personagens.

No caso desta pesquisa, esse momento foi usado para esclarecer questões que se relacionavam aos textos produzidos pelas entrevistadas e que foram publicados no livro-fascículo *Escritas de Coragem*, aprofundando questões que foram problematizadas em seus textos, retomadas apenas brevemente em suas falas e que eram de interesse da pesquisa.

Os autores também alertam que, assim como qualquer outro recurso ou instrumento de pesquisa, as Entrevistas Narrativas conservam limites e vantagens, exigindo do

pesquisador aproximação e conhecimentos prévios dos sujeitos, além de minuciosa preparação e cuidado no momento de sua realização.

Um dos riscos mais comum (e fatais) é que, se comparada à entrevista estruturada, que se orienta pelo modelo pergunta-resposta, nas entrevistas narrativas, se o tópico inicial não for bem selecionado pelo pesquisador e se ele não tiver informações prévias sobre os sujeitos e seus contextos, os dados na narrativa podem aparecer dispersos ou nem estarem relacionados às questões da pesquisa.

A condução da lógica dos fatos pelo próprio entrevistado pode trazer novos elementos. Isso pode ser, ao mesmo tempo, uma vantagem e uma desvantagem para o pesquisador. A relativa autonomia do entrevistado para selecionar e organizar fatos pode, tanto revelar novos sentidos e significados que aprofundem e enriqueçam a reflexão central da pesquisa, como pode deixar escapar totalmente as informações de interesse do estudo, desenvolvendo-se em uma outra direção que torne os dados inviáveis ou sem conexão com a discussão proposta.

Os desfechos dessas possibilidades estarão sempre ligados à capacidade do pesquisador de se preparar para a entrevista, de acumular informações relevantes antes, durante e após sua realização. Caberá a ele, também, avaliar, ao final de cada entrevista, sua postura, seu preparo e sua habilidade para conduzir o processo sem direcioná-lo ou maquiá-lo. Mas essa postura não deve ser exclusividade do pesquisador que faz opção pelas Entrevistas Narrativas, ao contrário, ela deve ser orientadora de qualquer processo de produção de conhecimento.

#### **4.2.4 - Outros recursos e instrumentos auxiliares**

Michel (2009), ao discutir a diferença e as características do método e da técnica, atenta para o fato de que um método pode ser utilizado como uma técnica em determinadas pesquisas, ou seja, é possível que utilizemos metodologias de pesquisa como recursos complementares ou secundários que auxiliarão na busca por informações e dados para um estudo. Isso fez-se necessário também em nosso trabalho, que se valeu da *Análise Documental* e da *Observação Participante* de forma

secundária, que se mostraram importantes instrumentos na obtenção e na organização das informações e dos registros.

Portarias e leis que deram origem e regulamentaram o Programa Pró-Licenciatura, documentos oficiais do *Prolicen* Educação Física, minutas e subprojetos do curso, *e-mails*, entre outros, foram elementos que precisaram ser consultados durante o processo de pesquisa para caracterizarem o objeto, para situarem as questões da pesquisa num contexto mais amplo de discussão e com o objetivo de acrescentarem informações à discussão.

Com isso, é possível dizer que a análise documental, utilizada como técnica auxiliar, mostrou-se um coadjuvante importante no processo de pesquisar, confirmando assim o que já afirmavam autores como Lüdke (1986, p. 38), para quem ela “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Se levarmos em consideração que todo o tempo de imersão no contexto e em contato com os sujeitos pesquisados foi importante para a definição do objeto de pesquisa e para maior delineamento das questões do estudo, então, também é possível afirmar que esteve presente aqui o recurso da *Observação Participante* (BRANDÃO, 2001), caracterizada pela apreensão pessoal e demorada do contexto investigado, que foi desenvolvida ao longo dos cinco anos de inserção no trabalho no curso, junto aos alunos, tutores e professores especialistas, bem como pela convivência e partilha do cotidiano de trabalho na EAD.

Minha participação e meus registros em inúmeras reuniões de formação de disciplinas, administrativas e de planejamento, em Seminários Articuladores de Conhecimentos (SAC) e encontros presenciais nos polos, em encontros virtuais, web conferências e outros encontros informais, possibilitaram-me um mergulho no universo das práticas e no cotidiano desse curso. Estando ora na pele de tutora, ora na de professora e de pesquisadora, fui construindo minhas práticas, aprendendo com

os outros sujeitos e exercitando meu olhar e minha observação a partir das várias posições que ocupei.

Durante todo esse tempo, foi possível produzir um grande número de informações e materiais. Um grande banco de dados foi formado pela produção e pelo arquivamento de comunicados internos, mensagens e *e-mails*, vídeos, fotografias e outros registros que, apesar de secundários nas análises, foram importantes para os delineamentos do estudo realizado, ajudando nas escolhas dos caminhos que foram seguidos na pesquisa.

Outro instrumento que trouxe informações complementares importantes foi a aplicação de um formulário (APÊNDICE D), preenchido pelos sujeitos da pesquisa para a caracterização de perfil e o levantamento de dados pessoais dos sujeitos.

A primeira parte do formulário voltava-se para a obtenção de dados pessoais dos entrevistados, buscando informações sobre a formação inicial e os investimentos na formação continuada em cursos de pós-graduação. Nessa parte do instrumento, procurou-se identificar qual a experiência e o preparo dos sujeitos relativos à EAD.

A segunda parte do formulário voltava-se para as experiências profissionais dos entrevistados, tanto na Educação Básica, como as que se constituíram em outros espaços de atuação do professor de Educação Física.

A terceira e quarta parte do instrumento mapeiam as experiências dos sujeitos com a relação à atividade de tutoria, com foco especial na sua participação na tutoria do *Prolicen* Educação Física da UFES e nos projetos de formação continuada oferecidos aos tutores do curso.

As informações obtidas com a aplicação desse instrumento auxiliaram na complementação das informações relativas aos sujeitos, contribuindo para a análise dos dados produzidos com a realização das entrevistas.

### 4.3 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

O uso das Entrevistas Narrativas como recurso metodológico para compreender as experiências de formação vividas por professoras tutoras no *Prolicen* aponta para algumas possibilidades de métodos para análise dos dados. No caso deste estudo, priorizamos a Análise Temática (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2014) em uma perspectiva que incorpora a ideia de interpretação refletida e análise comparada, inspiradas no método documentário interpretativo de Karl Mannheim (1982; 1993).

Um primeiro momento de trabalho de análise foi dedicado à reescuta compreensiva das entrevistas. Aqui, nos orientamos pela necessidade de compreensão geral da estrutura de cada uma das narrativas, decompondo-as em elementos que permitiam a organização e a visualização dos principais pontos de cada uma dessas histórias.

Em um segundo momento, ao retomar a escuta das gravações, avançamos para uma fase de localização de falas representativas das ideias principais de cada narração, bem como para a redução da transcrição para a condensação de sentido (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2014), buscando também mapear os pontos de convergência entre as histórias e as questões da pesquisa.

A organização desses dados se orientou pelo preenchimento de um quadro contendo as seguintes informações:

**Quadro 13. Quadro de análise usado na produção de dados com a realização das Entrevistas Narrativas.**

<b>Transcrição</b>	<b>Redução</b>	<b>Palavra-chave</b>	<b>Marcadores</b>
Contendo as falas extraídas das narrativas	Trabalho de síntese da ideia do entrevistado pela pesquisadora	Extração de elementos que podem ser transformados em categorias	Pontos em destaque relacionados à sequência da narração

Essa organização, sinalizada por Jovchelovitch e Bauer (2014), a partir de Mayring (1983), possibilitou a configuração de uma espécie de “raio-x” das entrevistas

narrativas, que permitia visualizar a estrutura de cada uma e também localizar as informações que estivessem diretamente relacionadas às questões da pesquisa, diferenciando-as daquelas que extrapolavam o objeto e/ou enriqueciam a discussão trazendo elementos novos.

Com os principais temas abordados pelos sujeitos já identificados, os eixos de análise começavam a ser sinalizados e, assim, demos um passo a mais em direção ao aprofundamento das análises pela incorporação da ideia de interpretação refletida e de análise comparada, inspiradas no Método Documentário Interpretativo, proposto originalmente por Karl Mannheim (1982; 1993) e atualizado por Ralph Bohnsack e Wivian Weller.

Weller (2005) explica que, originalmente, esse método se volta, principalmente, para a compreensão das “visões de mundo”, que na concepção de Mannheim, é o “resultado de uma série de vivências ou experiências ligadas à mesma estrutura, que por sua vez constitui-se como base comum das experiências”. A autora destaca ainda que

O método documentário tem como objetivo a descoberta ou indicialidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e do *modus operandi* de suas práticas (WELLER, 2005, p. 269).

Dentro desse método, a interpretação refletida ocupa-se da compreensão de como os temas foram abordados na narrativa, de que quadro de referência ou modelos de orientação foram usados pelos entrevistados para construir suas histórias e busca, também, a existência (ou não) de padrões homólogos, ou a identificação de aspectos típicos do contexto social (WELLER, 2005). É o momento em que o pesquisador começa a identificar, nas experiências individuais narradas, características que as aproximam do contexto local, destacando o que é singular a cada sujeitos ou recorrente entre eles, permitindo a identificação de elementos e significados partilhados pelo grupo e/ou pelo contexto social mais amplo.

A análise comparativa, também inspirada no Método Documentário, não foi feita como um momento a parte, mas se deu ao longo de todo o processo, sendo utilizada com o objetivo de ampliar as possibilidades de interpretação, permitindo a comparação das diferentes abordagens de um mesmo tema entre os sujeitos. Longe de intencionar a

generalização de um conhecimento, a comparação é o momento que possibilita a identificação de comportamentos típicos e a identificação de contrastes importantes entre as narrativas.

Para Weller (2005, p. 279),

Através do *tertius* comparativo, por exemplo, dos resultados obtidos na análise de duas ou mais entrevistas, os contrastes entre os casos aparentemente homogêneos tornam-se evidentes. Nesse sentido, a análise comparativa é um procedimento que se orienta pelo princípio da busca por contrastes em casos homólogos.

A mescla desses métodos mostrou-se coerente, do ponto de vista teórico-metodológico, porque nos possibilitou um duplo movimento: o de aprofundamento dos aspectos singulares de cada informante pela identificação dos contrastes, como também o da fusão dos horizontes dos diferentes sujeitos, indicando as construções coletivas e as experiências gestadas em um contexto específico e que foram compartilhadas e fertilizadas a partir do encontro e dos atravessamentos de cada sujeito. Portanto, ao incorporar à Análise Temática elementos do Método Documentário, foi possível encontrar indícios das “experiências conjuntivas” vividas no contexto do *Prolicen* Educação Física da UFES.

Por fim, a proposta de uma análise temática interpretativa permitiu que a interpretação de cada trajetória fosse feita a partir de eixos que se mostraram comuns às histórias e que emergiram da primeira fase do trabalho analítico, em um movimento que não resultou no apagamento das variações e/ou das particularidades dos sujeitos.

Os eixos gerais extraídos da estrutura das narrativas e que foram usados na interpretação:

- **Motivação inicial e ingresso na tutoria do *Prolicen*:** esse eixo, que geralmente marca o início da narrativa, é momento em que o sujeito procura introduzir e contextualizar a história que será desencadeada por ele. Em geral, há uma tentativa de articulação de suas vivências com a tutoria e suas experiências anteriores, permitindo-nos visualizar algumas referências que essas professoras trazem de outros espaços e de outras esferas de suas vidas e que serviram de motivação para a decisão de ingressarem na tutoria do referido curso.

- **Compreensão acerca do Ser Tutor e da Tutoria:** esse eixo, por vezes, apareceu diluído nas narrativas, nos momentos em que as interlocutoras falavam de suas práticas como tutoras e que expressavam o que elas acreditam ser importante ao tutor e ao seu fazer.
- **Contribuições da experiência de tutoria na relação com sua formação, sua identidade e trabalho como docente:** eixo de interpretação que se articula à questão central do estudo, mas transborda de sentidos que enriquecem a análise. Aqui estão os relatos que as entrevistadas trazem sobre os saberes e as práticas que transitam entre os diferentes espaços nos quais elas atuam como professoras e como tutoras, as interconexões que percebem entre os aprendizados que carregam da tutoria para a docência e vice-versa. No geral, esse é o momento das histórias em que elas sintetizam e revelam as marcas deixadas por essa experiência em suas identidades docentes.

Esses três eixos não esgotam as possibilidades de interpretação dessas entrevistas narrativas e não dão conta de tudo o que foi narrado, vivido e compartilhado; eles apenas recortam e colocam os depoimentos dessas professoras tutoras em diálogo com a pesquisa proposta. Reconhecendo isso, abrimos a possibilidade de que novas interpretações possam ser produzidas, em diálogo com outras questões de estudo.



## 5 EXPERIÊNCIAS DE TUTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO *PROLICEN* EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFES.

As vozes da pesquisadora e dos sujeitos aqui se juntam para contarem uma parte do que foi vivido por professoras tutoras no *Prolicen* mas, principalmente, procuram dar visibilidade a processos particulares, vividos nas singularidades de cada um em sua relação com esse contexto. Assim, o que trazemos aqui, são trechos<sup>62</sup> de uma longa caminhada, lógicas desencadeadas pelas memórias e por emoções, e relatos de fatos que marcaram a trajetória de duas professoras ao vivenciarem um projeto que durou cinco anos. Essa é uma “conversa” que não se deu apenas a partir do trabalho de pesquisa, mas que teve início muito antes, quando estivemos juntas na atividade de tutoria, nas reuniões administrativas e de formação do curso, nos momentos de lazer e de descontração dos intervalos entre reuniões, nos almoços e cafés.

Esta pesquisa é apenas um recorte de toda essa experiência e, certamente, não dará conta de tudo o que foi vivido, de tudo que se aprendeu e se compartilhou ao longo da realização do *Prolicen* Educação Física da UFES. Aliás, reconhecer isso é essencial, porque sabemos que tantos outros sujeitos estiveram envolvidos no curso e viveram tantas outras experiências, com tantos outros sentidos diferentes.

Ao selecionar apenas alguns sujeitos do grupo de professores que esteve ligado à tutoria no *Prolicen* e ao destacar temas das suas narrativas, organizando-os em eixos de análise, também imprimi um recorte específico, deixando de fora outros elementos e dados igualmente interessantes. Porém, estou certa de que isso não reduz ou deprecia este trabalho, apenas o coloca como um dos tantos caminhos possíveis, motivando outras pesquisas e estudos futuros para que tragam novos olhares, novos sujeitos, novas experiências para serem contadas e novos conhecimentos a serem produzidos.

Com o objetivo de conhecer as contribuições da experiência com a tutoria na formação e na constituição da identidade de professores tutores do *Prolicen* Educação Física

---

<sup>62</sup> No APÊNDICE E exponho a chave de transcrição usada na recomposição das narrativas aqui apresentadas. Trata-se de uma adaptação pessoal de um modelo básico encontrado em uma pesquisa feita na WEB e que está disponível no endereço eletrônico <[http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=58](http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58)>.

da UFES, a pesquisa se coloca em diálogo com as tutoras do curso, dando destaque para as vozes de duas delas, que atuaram em parceria no mesmo polo do curso, que acabou se tornando referência e destacando-se pelas suas boas práticas, pelo bom entrosamento da equipe de tutores, pelo bom andamento das atividades e pelo envolvimento e desempenho dos alunos. Elas também estiveram envolvidas nas atividades desenvolvidas no projeto de Formação e Constituição da Identidade Docente do Ser Tutor ou PFCID (descrito no Capítulo 2 deste texto), realizado nos anos de 2010 e 2011, como parte da formação continuada dos tutores que atuavam no curso e nele se engajaram nas oficinas de produção de texto<sup>63</sup>, coordenada pelo professor Tarcísio Mauro Vago, que objetivava a reflexão sobre o ofício de ser professor (e tutor) e que resultou na publicação do livro-fascículo “Escritas de Coragem: experiências de tutoras do Pró-licenciatura Educação Física da Ufes” (também descrito no Capítulo 2), em que contam suas experiências com a tutoria.

A seguir, passamos à apresentação do perfil e à interpretação sobre a trajetória de cada uma dessas professoras tutoras, a partir de um recorte específico que é sua vivência no *Prolicen*. Relembro que, como descrito no Capítulo 4, para motivá-las a iniciar suas histórias, usei como “tópico inicial” ou “elemento motivador da narração” (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2014) suas próprias pinturas<sup>64</sup>, produzidas no evento de encerramento do *Projeto Ser Tutor* e que representavam suas sínteses dos processos vividos no referido projeto de formação continuada e no *Prolicen*. O reencontro de cada uma delas com sua pintura foi um momento bastante interessante da realização dessas entrevistas narrativas, no qual foi possível captar expressões de surpresa, de alegria e de reflexão.

Para darmos continuidade às reflexões iniciadas nesse texto, é preciso dizer que não há, aqui, qualquer tentativa de validação ou de refutação dos fatos e das histórias

---

<sup>63</sup> Ao longo do Capítulo 2, trago informações sobre o projeto, sobre as oficinas e o produto dos trabalhos realizados nelas.

<sup>64</sup> Ainda sobre essas pinturas, esclareço que optei por trazê-las no texto como forma de instigar a imaginação do leitor que poderá exercitar sua sensibilidade ao tentar captar as mensagens registradas em cada um desses desenhos, feitos pelas tutoras, ao falarem de suas experiências com a tutoria. Assim, não é intenção do estudo, investir na interpretação sistemática dessas imagens, elas apenas trazem cor e vida às páginas desse texto e presentificam os sentidos que foram produzidos pelos sujeitos na vivência com a tutoria.

narradas, ao contrário, há sim, como ouvinte, pesquisadora e ex-tutora, a tentativa de acolhê-las e de entrelaçá-las em um diálogo problematizador que nos ajude a pensar sobre as questões postas pelo estudo e que possibilite a geração de tantas outras inquietações.

### 5.1 MARIANA: UMA PROFESSORA EM BUSCA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Mariana é a mais jovem de nossas interlocutoras. No momento da entrevista, tinha vinte e oito anos, casada e ainda sem filhos. Graduou-se em Educação Física por uma faculdade particular do Espírito Santo no ano de 2006. Tornou-se mestre também em Educação Física pela UFES em 2012 e, desde o início de 2014, cursa doutorado pela mesma universidade.

Sua experiência profissional como professora de Educação Física é bastante diversificada já que, além de atuar há mais de seis anos, em diferentes níveis da Educação Básica e há três anos no Ensino Superior, ela também já desenvolveu trabalhos fora da área escolar com grupo de Terceira Idade.

Apesar de já ter participado como aluna de um curso de formação via EAD, o Prolicen foi sua primeira experiência como tutora. Ingressando no ano de 2009, após tomar conhecimento do processo seletivo para tutores por meio de um ex-professor da sua graduação, que já era tutor do curso. No Prolicen, foi tutora presencial, tutora a distância, trabalhou com repercurso de disciplina e na tutoria de Seminário de Estudos, conhecendo, portanto, a dinâmica de funcionamento das diferentes “modalidades de tutoria”<sup>65</sup> do curso em questão.

A entrevista com Mariana aconteceu às 14 horas e 40 minutos, do dia 17 de novembro de 2014, em uma sala de aula do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFES. O local foi escolhido por ela e conjugava as nossas possibilidades de deslocamento no dia e horário agendado por nós. Além disso, ela mantinha uma rotina

---

<sup>65</sup> Relembro aqui, que uso o termo “modalidades de tutoria” para me referir às diferentes configurações que essa atividade ganhou no *Prolicen*, marcadas, principalmente, pelas necessidades advindas de cada disciplina a que se vinculava.

de idas ao CEFD, devido aos seus estudos de doutorado iniciados naquele mesmo ano e por conta de seu envolvimento com grupos de pesquisa da universidade.

O início da entrevista foi um tanto conturbado, já que tivemos que ajustar nossa conversa ao barulho do cortador de grama da equipe de jardinagem e manutenção da universidade, que trabalhava a todo vapor do lado de fora. A entrevistada mostrou-se compreensiva e solidária com a situação e, juntas, pensamos em algumas soluções para resolver o problema. Assim, decidimos fechar todas as janelas da sala para que o áudio da gravação não fosse prejudicado; por sorte, aquele dia de primavera, não foi dos mais quentes, contribuindo para que nos sentíssemos confortáveis no ambiente fechado.

Todo o trabalho de realização dessa entrevista narrativa, incluindo a apresentação da metodologia, a fase de narração pela informante e a fase de questionamentos (questões imanentes e exmanentes), teve duração de 1 hora, 14 minutos e 58 segundos.

Depois de explicar a metodologia que usaríamos, esclarecendo que eu não a interromperia durante sua narração e que, apenas depois de encerrada sua história, eu entraria na fase de questionamentos para o esclarecimento de pontos abordados por ela mesma. Assim, entreguei em suas mãos a pintura feita por ela no evento de encerramento do PFCID, na expectativa de que isso lhe trouxesse recordações, e pedi que ela me contasse sobre sua vivência no *Prolicen*.

A tutora pega seu desenho, sorri timidamente e diz: “*Foi legal! Aquele projeto aconteceu no momento certo, porque, hoje, eu jamais teria condições de participar...*” Daí em diante, ela começa sua narrativa, partindo do ponto que ela mesma definiu como “*começo*”, referindo-se ao momento em que tomou conhecimento do curso e do processo seletivo de tutores.

### 5.1.1 Ingresso na tutoria do *Prolicen* como possibilidade de formação e aproximação com a Universidade.

Mariana inicia nos contando que tomou conhecimento do *Prolicen* e do processo seletivo de tutores por meio de um *e-mail* de divulgação enviado por um ex-professor da sua graduação, que já atuava como tutor neste curso e que, aqui, identificaremos como Professor A. Ao nos contar o que a motivou a participar do processo seletivo para tutores, ela manifesta que sua intenção estava ligada, principalmente, ao seu desejo de se aproximar da Universidade e de dar continuidade aos seus estudos em nível de mestrado.

*Em um primeiro momento eu fiquei super entusiasmada porque eu vinha de uma instituição particular e queria me aproximar da UFES, porque era um anseio, conhecê-la mais de perto. E também, durante a minha graduação, conheci uma pessoa, que foi o [Professor B], que me fez ver a Educação Física de uma outra forma, me fez pensar em possibilidades de atuação na Educação Física. Então, de alguma forma, eu já pensava no mestrado e na formação continuada, mesmo que já tivesse feito pós-graduação na área de Educação Física Escolar e como estava atuando com um grupo de idosos, tinha feito também um curso de especialização em Gerontologia. Por mais que eu gostasse de trabalhar com os idosos, eu queria estar mais voltada para a escola, porque comigo o movimento foi bem interessante. Ao conhecer o [Professor B] na graduação eu conheci a Educação Física... porque eu odiava a Educação Física e, por ironia do destino, eu estava fazendo um curso de formação de professores em Educação Física, e foi ele que me fez vê-la de uma outra maneira e então, eu estava motivada por aquilo ali... Ai quando chegou a divulgação do [Professor A], eu fui fazer a seleção [...] e naquela época era prova, eu me lembro que um dos livros da prova era um livrinho do Valter, aquele sobre pesquisa-ação que ele organizou.[...] fui fazer a prova e para a minha surpresa, quando eu chego, quem estava lá era o [Professor B] que, até então, não tinha me falado nada sobre o processo de seleção.*

Inicialmente, a fala da tutora é reveladora de seu desejo de estar próxima à UFES, o que aparece também em outros momentos de sua narrativa, em que ela reforça esse “sonho”. Esse é um desejo que é compartilhado por outros sujeitos e que pode ser entendido se levarmos em consideração alguns fatores, entre eles, o fato de que as universidades federais, hoje, no Brasil, gozam de prestígio e reconhecimento no meio acadêmico, o que contribui para que essas instituições mantenham força no imaginário da comunidade e dos estudantes. Outra razão diz respeito ao fato de a UFES ser a única instituição no Estado que, atualmente, oferece cursos de mestrado e doutorado em Educação Física, sendo, portanto, referência para os professores que desejam investir em suas formações continuadas, em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Além disso, o curso de Educação Física da UFES, que foi um dos primeiros do Brasil, criado em 1931, federalizado em 1940, considerado como curso superior no ano de 1961, tem uma longa trajetória na formação inicial e continuada de professores, bem como na pesquisa e na extensão, alcançando reconhecimento e destacando-se pela relevância das suas produções e do seu corpo docente no cenário nacional.

No caso de Mariana, o fato de ela ter se formado em uma instituição privada, onde teve contato com professores que já atuaram ou se formaram na UFES, pode ter contribuído para que ela desenvolvesse admiração e vontade de estar nessa universidade. Para ela, ingressar na tutoria do *Prolicen* era, portanto, uma forma de se aproximar de uma universidade pública, com possibilidade de investir em sua formação continuada em nível de mestrado e, assim, “*estar mais voltada para a escola*”, de onde se afastou logo após a graduação, como ela mesma nos conta.

Seu desejo de investir em sua qualificação revela uma compreensão de que a formação é um processo contínuo, que demanda esforços permanentes e que, assim como nos mostra Freire (2004), se caracteriza pela ideia de *inacabamento*, de *incompletude*, sendo, portanto, algo que se dá ao longo de toda a nossa existência. É nesse movimento que a tutora se coloca todo o tempo ao nos contar uma parte de sua trajetória de vida e de formação. Assim, o ingressar na atividade de tutoria no *Prolicen* foi mais um passo na caminhada dessa professora que, no seu entendimento, lhe ajudaria em seu projeto de cursar o mestrado – um desejo que se concretizou já que, um ano após sua entrada no *Prolicen*, ela iniciou seu curso de mestrado e, no momento da entrevista, encontrava-se cursando o doutorado.

De fato, a proposta original do Programa Pró-licenciatura era a de que também os professores que atuassem como tutores se beneficiassem em suas formações continuadas. Segundo as recomendações do programa, conforme visto no Capítulo 2, os cursos ofertados deveriam estar “*articulados a outras iniciativas de formação permanente de educadores*” (BRASIL, 2005. ANEXO III da RESOLUÇÃO Nº 34, de 09/08/2005), proporcionando momentos de estudo, reflexões e ações de formação que contemplassem não somente a formação inicial dos seus professores alunos, mas que também se voltassem para a formação continuada dos outros sujeitos envolvidos. Essa perspectiva foi amplamente divulgada pelo *Prolicen* Educação Física da UFES e, em parte, incide na força com que essa argumentação aparece não só na

narrativa de Mariana, mas também nas falas de outras tutoras que participaram do projeto e que estão registradas em seus textos publicados no livro-fascículo *Escritas de Coragem*, como vemos a seguir.

[...] fiquei animada ao pensar no enriquecimento que isso poderia encadear em meu processo formativo, ou seja, era preciso valorizar as trocas que aqueles encontros (virtuais ou não) possibilitariam (TUTORA ALINE BRITTO RODRIGUES, p.15).

A busca por um reconhecimento social ligado à condição de estar novamente vinculada à UFES contribuiu também para a participação como tutora no *Prolicen/EF*. A possibilidade de não desfazer vínculos com essa instituição, construídos a partir do meu ingresso no curso de Licenciatura plena em 1999 e de meu retorno a ela em 2007, como professora substituta, fez que eu acreditasse na EAD como uma oportunidade de assumir cargos futuros na UFES. Em alguns momentos, cheguei a conversar com a coordenação do *Prolicen/EF* sobre a possibilidade de profissionalização dessa atuação (TUTORA ANA FLAVIA SOFISTE, p.25).

Enquanto muitos veem no *Prolicen* um emprego, uma forma de sustento, encaro esta experiência como uma oportunidade de estar novamente em contato com a universidade, de estar em constante aprendizado, aprimorando meus conhecimentos, estimulando minha escrita e preparando-me para algo maior. Não escondo meu desejo de cursar um Mestrado, um Doutorado, de expandir meus horizontes e minhas atuações profissionais (TUTORA FERNANDA SILVA DOS SANTOS, p. 51).

[...] o desejo de adentrar o mestrado me instigava. Ele esteve comigo durante a graduação, quando, já no primeiro ano, por meio de um contato com um professor *diferente* (e especial), percebia o gosto pela vida acadêmica. Além disso, a forma como passei a ver a educação me desafiava a buscar um lugar onde pudesse propagar minhas ideias. E pensava que talvez o mestrado pudesse ser o primeiro desses lugares. [...] Não tenho como negar que a motivação para participar do *Prolicen/EF* veio da possibilidade de fazer parte do campo acadêmico da Universidade. Esse fato me impulsionou a buscar mais informações e a estudar para o processo seletivo de tutor (TUTORA MARIANA POZZATTI, p.92).

Assim, as outras vozes aqui apresentadas expressam o pensamento de Mariana e de outros tutores do curso, mostrando que havia uma aposta de que a tutoria no *Prolicen* poderia configurar-se como um investimento em formação continuada e, ainda que não seja possível afirmar que esse pensamento tenha sido unanimidade entre os tutores, essa ideia parece ser um dos espaços de experiências conjuntivas do grupo.

Em sua entrevista, a tutora Mariana não só explica a sua motivação inicial em relação ao ingresso nas atividades de tutoria do *Prolicen*, mas traz também outros elementos interessantes que nos ajudam a compreender que seu desejo de investimento em sua formação continuada estava ligado também a um processo de descoberta do que ela mesma chama de uma “*outra Educação Física*”, diferente daquela que havia

experimentado em seus tempos de aluna na escola básica e que a fizera afirmar que “odiava” essa disciplina escolar.

Segundo ela, esse seu “novo olhar” pôde ser construído, principalmente, a partir da convivência com o Professor B, que havia sido seu professor na época da graduação em uma faculdade privada do interior do Estado, uma pessoa com quem se identificou e com quem manteve laços profissionais e de amizade. Ao referir-se a ele, a tutora o faz sempre como alguém que marcou sua vida, servindo de inspiração, como um incentivador de sua formação e de sua prática. Esse “encontro” de sujeitos também aparece na história da tutora como um momento de formação que deixou marcas na sua trajetória, já que, a partir dele, ela passa a buscar novos caminhos para a sua formação.

Essa passagem contada pela tutora não é uma história rara entre os professores. A importância da figura de um mestre, que tenha deixado marcas em nossa formação e em nossas identidades, pode revelar os aprendizados que estão para além dos conteúdos de uma disciplina, fazendo com que escolhas, práticas e posturas de outros profissionais, possam se configurar como modelos ou contra modelos para nossas práticas docentes.

No entanto, no caso da tutora, algo mais acontece. Ela nos conta com entusiasmo sobre o seu reencontro com esse professor no *Prolicen* e que, não só trabalharam juntos na tutoria, como também passou a substituí-lo na sua função de tutor presencial. Esse momento marca seu ingresso no curso e é classificado por ela como sendo de muita responsabilidade e de aprendizados, tendo em vista a relação que tal professor mantinha com os alunos do polo em que atuava, a sua vasta experiência como docente, já que ele havia sido professor da UFES por muitos anos, e a sua “bagagem teórica”, expressão usada pela própria tutora. Com isso, a tutora demonstra não só respeito e admiração por seu trabalho, mas também a compreensão de que ela precisava desenvolver habilidades e adquirir saberes e conhecimentos para uma prática de tutoria que fosse compatível com a avaliação que ela mesma fazia desse seu antigo professor.

*[...] claro que no polo de [Cidade A] havia um conjunto de fatores que fez esse polo ser o melhor. Lá a tutoria começou também pelo [Professor B]. Então, lá eles começaram com outro tipo de tutor, uma outra forma. Os meninos*



*falavam 'ah, porque o [Professor B] chegava, ele lia com a gente, ele explicava' ... porque o [Professor B], ele tinha uma bagagem de ensino superior diferente, ele era uma 'enciclopédia' e aí eu tinha uma responsabilidade de dar conta da continuidade do seu trabalho. Acho que isso me desafiou. Mas quando eu cheguei e eles perceberam que eu era diferente, a minha metodologia era diferente, então isso também nos envolveu muito, isso foi legal. Alguns comparavam, 'ah, acho que assim, ficava mais dinâmico'... às vezes eu falava com o [Professor B] que a gente tinha que colocar o aluno no lugar de aluno EAD, que é diferente, né? Eu não tinha a bagagem teórica que o [Professor B] tinha, então, eu tinha que arrumar outras maneiras de fazer... Foi uma experiência boa! Talvez eles tenham perdido por um lado, por não ter o [Professor B] com eles, com toda a sua bagagem, porém, por outro lado, eles conheceram uma outra metodologia para o grupo, outras formas de fazer diferente.*

Aqui ela nos conta que assumir a tutoria, em seu caso específico, era também assumir o desafio de ser comparada, em suas práticas e em seus conhecimentos, ao seu antigo mestre, vivendo a demanda de ter que atender às expectativas dos alunos que o conheciam e que talvez tivessem por ele o mesmo respeito e admiração que ela. Porém, Mariana não se intimidou e, ainda no mesmo excerto de sua fala, podemos perceber que ela se coloca como um sujeito que se dispõe ao enfrentamento e que busca construir sua própria prática, sua própria maneira de ser tutora.

Assim, é possível perceber a emergência do sentido de formar-se e de capacitar-se para alcançar caminhos ainda não trilhados por ela, um sentido que também está presente e que ganha cores na pintura de sua autoria, feita para o evento de encerramento do projeto de formação continuada de tutores (PFCID) e que foi usada na realização dessa entrevista como tópico inicial de sua narração.

**Figura 1- Pintura da tutora Mariana Pozzatti feita no encerramento do projeto de formação continuada de tutores (PFCID).**



**Fonte:** POZZATTI, Mariana. **A ignorância é escura.... Busco cores, luzes, vida! Conhecer...** Serra, ES, 2012. Pintura em Papel e Guache.

Sobre sua pintura, ela explica que o desenho da “interrogação” é a representação de seu não saber inicial, do não saber do aluno, do não saber o que era a tutoria.

*[...] Era de não saber o que era a tutoria, mas a gente também pode pensar no lugar do aluno, do não saber o conhecimento, do não saber da gente. Eu acho que eu também não sabia ... depois eu fui me achando. Eu cheguei em um lugar que talvez eu não sabia, porque de alguma forma eu tinha me perdido, né, em alguns momentos, ali atrás. Aí eu chego em um lugar, que talvez eu não sabia, mas aí eu percebo que é possível fazer... a gente acaba se encontrando, nós e os alunos. Como eu falei, o grupo de [cidade A] foi muito especial, estar com o [Aluno A] e com esses outros alunos de lá, que são fantásticos, acho que tudo isso ajuda a gente, você é motivada a fazer bem em prol deles também. Então, acho que é um sair do escuro para todos. Eles me sensibilizaram muito, eu não conseguia ver o [Aluno A], a [Aluna B], a [Aluna C] e a [Aluna D] indo para a universidade se não fosse pela oportunidade do Prolicen, por exemplo. E aí eu acho que a sensibilidade do professor, que não está ligado a dom - e eu acho que não é isso, ser professor não é dom - é o quanto que essa sensibilidade pode possibilitar a abertura de*

*caminhos e possibilidades. Eu acho que a gente saiu do escuro, todo mundo junto.*

Superar a dúvida, sair do “escuro”, caminhar rumo à descoberta, em busca das cores, da vida. Essa é a leitura que ela mesma faz de sua trajetória dentro do curso e que tenta presentificar em seu desenho. Um caminho que ela acredita ter sido trilhado não só por ela, mas também pelos alunos que tutorou e com os quais desenvolveu uma relação afetiva e compartilhou um compromisso ético de formação.

A busca, a consciência de seu não saber e o desejo de saber mais ancoram-se na certeza de sua incompletude e na responsabilidade de oferecer o seu melhor aos alunos que tutorou. Por isso, ela afirma, “*você é motivada a fazer o bem em prol deles*”, nos revelando uma postura que dialoga com as convicções freiranas.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É nesse sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. [...] Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida (FREIRE, 2004, p. 57-58).

As palavras de Freire nos ajudam a compreender como o compromisso ético com a formação dos professores alunos e a certeza a respeito de seu inacabamento, da incompletude de seus saberes, conduzem Mariana a ocupar, simultaneamente, a posição de sujeito-formador e de sujeito em formação.

### **5.1.2 O tutor como sujeito em construção**

Ao longo de sua narrativa, Mariana vai nos dando algumas pistas sobre o que ela compreende ser o tutor, sobre qual é o seu papel e importância na EAD e deixa claro que essas descobertas se deram ao longo de seu envolvimento com as atividades do curso, já que chegou ao *Prolicen* sem um conhecimento prévio a esse respeito e com muitas dúvidas do que seria a tutoria.

*Fiz a prova e depois saiu o resultado... foi depois que eu descobri o que é que era esse negócio de ser tutor. Primeiro eu tive uma motivação inicial, mas não*

*sabia o que era isso, e aí quando a gente chegou aqui, e isso representa um pouco do meu desenho, a interrogação, o escuro, é que eu fui ver o que era a tutoria, o que era o Prolicen. Eu cheguei aqui em fevereiro de 2009, acho que em março de 2009, e cheguei buscando respostas e aí todo mundo tinha um monte de perguntas e ninguém me dava resposta do que era ser tutor, fazer tutoria, qual seria a nossa função realmente.*

A esse respeito, a fala da tutora é representativa de um movimento ocorrido (e assumido) no *Prolicen*, enquanto projeto e enquanto grupo, a saber, a ideia de que a concepção e as práticas de tutoria adotadas não foram definidas *a priori*, mas, ao contrário, foram construções coletivas e processuais, que se deram ao longo dos trabalhos, das atividades, das vivências e reflexões dos sujeitos e do grupo.

Ainda que, inicialmente, o projeto do curso tivesse adotado noções básicas e gerais que fundamentavam o que deveria ser a tutoria, baseadas, principalmente, nas recomendações dos *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* e do Programa Pró-Licenciatura, se relembrarmos a discussão apresentada no Capítulo 2 deste texto, o que se tinha de mais nítido como orientação era a “não adesão” a uma concepção de tutoria do ponto de vista do monitor, do animador e do professor auxiliar. Assim, um certo movimento de “aprender fazendo e refletindo sobre o fazer” somava-se ao fato de a EAD ser uma experiência inédita no CEFD.

Mariana prossegue nos contando sobre como foi aprendendo a ser tutora “sendo tutora”, e nos mostra como os outros sujeitos com que compartilhou essa experiência foram importantes em seus aprendizados de tutoria.

*Por sorte eu fui trabalhar em [Cidade A] com um grupo de alunos maravilhosos, pessoas que a gente tem uma relação legal até hoje. Me encantei com as pessoas que eu encontrei lá, percebi o quanto essa oportunidade era significativa para eles, era importante, talvez era a única forma para a maioria daqueles meninos de adentrar na universidade, e então, eu me vi um pouco ali, tudo era uma questão de oportunidade. E comecei a atuar com os meninos, a perceber o que era tutoria. Como eu disse, ninguém tinha receita para isso. O grupo de alunos era muito bom e isso facilitava muito. Então fui lá, criando as coisas junto com a Tereza que é uma pessoa maravilhosa, mas a gente sabe que o seu temperamento dificultava um pouco a relação. Tivemos um pouco de dificuldade no início [...] mas aos poucos eu aprendi a lidar com a Tereza que é uma pessoa fantástica com quem eu aprendi muito e que também me aproximou mais da tecnologia, do blog e daquelas outras coisas que ela adorava fazer, porque ela sempre foi buscando outras formas de fazer a EAD.*

O tempo de vivência na atividade, o contato e os aprendizados com as práticas de outros tutores, com os alunos, bem como as construções e a perspectiva orientadora do próprio curso, foram fundamentais para que ela criasse para si uma visão da tutoria

e do que era ser tutor, da sua importância no curso, e que fosse além, propondo outras questões e reflexões a respeito do tema.

Por vezes, percebi em sua fala que a figura do tutor e do professor se fundiam, em outros momentos ela separava as funções e os papéis de cada um deles. Isso motivou-me a buscar maiores explicações sobre sua compreensão acerca do que seria importante um tutor dominar para o desempenho de suas atividades. E ela nos faz os seguintes apontamentos:

*Acho que primeiro é abandonar a ideia de que, de alguma forma, ser um professor, um tutor, ou estar, né, ligado ao processo de ensino aprendizagem, é ser instrumentalizador. Você tem que ir além, não tratar a educação como algo que instrumentaliza o indivíduo... e aí, eu tive uma experiência no curso de pós-graduação que a gente fez. Tive tutores ruins, considerando o que avalio como característica para ser um bom tutor. Na minha opinião, eles não conseguiam perceber que não era para estar ali e ser tarefeiro. Se eu uso a plataforma Moodle na minha atuação profissional hoje, em Estágio por exemplo, como um lugar de depositar tarefas e depois desapareço, então sou tarefeira. Isso é você trabalhar com a plataforma instrumentalizando o processo de aprendizagem, e eu não vejo o tutor como uma pessoa que consiga desenvolver o seu trabalho entendendo-o essa lógica. Não dá. Não dá mesmo na minha opinião.*

*De alguma forma ele precisa dominar um pouco do que está sendo abordado, os conhecimentos pedagógicos, eu acho que sim. E também os conhecimentos específicos. Acredito que os conhecimentos específicos, o tutor tenha que dominar pelo menos minimamente, porque o aluno, mesmo que você esteja ali só mediando, vai quer saber o que é certo e o que é errado, e pra algumas coisas, no processo de ensino-aprendizagem há o certo e o errado, e se você não tiver bagagem teórica você não consegue acompanhar isso e ajudá-los a compreender [...]. Eu senti diferença na minha tutoria antes do mestrado e depois do mestrado, quando me qualifiquei mais. Então você consegue falar de outras coisas. Eu senti e os alunos sentiram [...]. Não dá pra fazer um edital pra seleção de tutor de qualquer jeito, não pode ser qualquer pessoa para qualquer curso, essa é minha visão [...]. Óbvio que você nunca sabe tudo e é uma oportunidade, inclusive, para você aprender. Foi o que aconteceu comigo. Mas para o trabalho de mediação ser bem feito, o mínimo de domínio de conhecimento específico tem que ter.*

*A questão didática também faz uma diferença, né?! Você buscar outros meios, e aí, eu experimentei durante o curso a tutoria presencial, a tutoria a distância, a tutoria de seminário de estudos, então eu passei por tudo o que era ser tutor neste curso. Se você não tem ali o jogo de cintura para poder conduzir o processo de ensino-aprendizagem, eu acho que fica um pouco comprometido também. Toda função tem sua especificidade e apesar do material do curso ser muito bom, ele era por fascículo, se materializa em páginas, em livros e na tutoria, era a gente que fazia isso acontecer, éramos a engrenagem, ligávamos o que estava no livro ao nosso aluno que era carente da formação, que em alguns momentos tinha uma formação pela experiência. Mas a gente sabe que nem todos estavam neste estágio [...]. A sensibilidade... de você perceber, às vezes, que o aluno não está ali para querer aprender, não adianta você querer forçar a barra... ela [a sensibilidade] não é única da tutoria, mas é de quem está ligado de alguma forma com o ensino, né?! Acho que são essas coisas...*

*O tempo disponível para atendimento ao aluno, acho que isso é uma diferença para o processo e percebo que temos que considerá-lo. Aquelas vinte horas por semana, inclusive, a gente sabe que nem sempre elas são possíveis. Diria que nem pra gente, que acaba fazendo outras coisas porque uma bolsa de setecentos e sessenta reais não é um emprego, você precisa fazer outras vinte coisas para sobreviver, nem para o aluno. Na tutoria, nem sempre aquele tempo é possível, mas também, nem sempre ele é possível pra você estar com o aluno, que também faz várias outras coisas. E se engessarmos esse uso do tempo, deixaremos uma das vantagens da EAD. Então, temos uma contradição, ou melhor, um desafio: o tutor tem que ser um cara que tem que dar conta do processo ensino-aprendizagem, considerando que ele não vai ficar na sala quatro horas por dia com o aluno de segunda a sexta-feira, mas, que precisará dar conta de garantir aquela carga horária de duas mil ou três mil horas em outros espaços, às vezes reais, presenciais, às vezes não.*

*Dominar a tecnologia já que estamos usando o computador. É preciso mexer na internet. Eu fui aprender a fazer blog com o curso. Uso o blog hoje nas minhas disciplinas, mas eu fui aprender a fazê-lo com a experiência da Tereza com os alunos.... Então, eu acho que essas coisas são importantíssimas para o tutor.*

Entre os tantos pontos abordados pela tutora, fica claro e bem elencado em sua fala o que ela acredita ser importante um bom tutor dominar. Tratam-se de saberes que estão relacionados ao domínio de conteúdos específicos, à didática, a uma certa sensibilidade que permita compreender e avaliar os interesses do aluno, ao tempo disponível (e possível) de dedicação às atividades do curso e ao domínio das tecnologias de informação e comunicação atuais. Além disso, Mariana demonstra que o tutor precisa trabalhar em uma concepção de Educação que ultrapasse a visão instrumentalista.

Encontramos nos trabalhos de Souza (2009), Barion (2012), Tomaz (2012) e Santos (2008) apresentados no Capítulo 3, dados que corroboram a fala da professora tutora. Souza (2009) afirma que os saberes mobilizados pelos tutores, no exercício da tutoria, encaixam-se em três categorias, a saber, didático-pedagógicos, disciplinares e tecnológicos, o que aparece também na narrativa da Mariana e que ressalta a complexidade do fazer do tutor, pelo número de conhecimentos e habilidades que ele necessita dominar.

A complexidade e diversidade de saberes que ela acredita que deva possuir um tutor acaba por configurar um perfil bastante qualificado para esse sujeito que, no seu entendimento, lida com exigências de várias ordens, o que explicaria sua afirmação

de que “*Não dá pra fazer um edital pra seleção de tutor de qualquer jeito, não poder ser qualquer pessoa ser tutor pra qualquer curso, essa é minha visão [...]*”.

Esse entendimento demonstrado pela tutora funde sua experiência na tutoria e a própria proposta do *Prolicen* que, por entender a complexidade e importância do papel do tutor, apostou em seus processos seletivos de tutores e investiu na formação continuada, como mostrado no Capítulo 2.

Em sua fala, a professora tutora problematiza outro ponto importante acerca do tutor e que tem suscitado muitos debates: o tempo para dedicação às atividades de tutoria. O grande problema apontado por ela é o fato de que o tutor não é apenas tutor, não vive apenas da tutoria e, portanto, precisa trabalhar, ter outra fonte de remuneração que possa garantir sua sobrevivência. Para ela, esse fato pode comprometer sua dedicação às atividades e o seu tempo disponível para o aluno. Da mesma forma, ela demonstra que o aluno EAD também encontra dificuldades em relação ao seu tempo de dedicação ao curso e que, por isso, há uma necessidade de que esses sujeitos sejam realmente capazes de trabalharem com a flexibilidade que a EAD possibilita (ou que, pelo menos em tese, deveria possibilitar), rompendo com a relação espaço-tempo configurada a partir das suas referências vindas do ensino presencial.

Continuando sua narrativa, a tutora passa a levar em consideração não só as suas experiências como tutora, mas também sua vivência como aluna da EAD, e acrescenta.

*Teve um curso que tivemos a oportunidade de fazer, inclusive eu e o Professor B fizemos na época, onde a gente se divertia muito discutindo como é que estava sendo a mediação do tutor. Eu lembro que era muito legal... Eu fazia, e ele [o Professor B] também, e a gente se sentia tarefeiro, tarefeiro... [sorri descontraindo]. Foi um negócio legal de viver na época para pensarmos na tutoria. Eu não me lembro bem em qual momento, mas eu acho que foi a pós-graduação, e eu tive uma tutora que eu achava que ela não ia dar conta. Foi horrível!*

Ao vivenciar um curso pela EAD, após ter iniciado sua experiência com a tutoria, a professora tutora passa a avaliar suas práticas de aluna, mostrando-se incomodada com sua postura “tarefeira” e com a incapacidade de mediação de sua tutora. Sua fala, ponderando a habilidade de sua ex-tutora, me instigava a aprofundar a discussão e, posteriormente, na fase das questões imanentes, percebi uma oportunidade de pedir que ela se explicasse melhor, aprofundasse sua reflexão, nos respondendo se

ela julgava fundamental ou não a figura do tutor nos cursos pela EAD. E sua resposta foi:

*Além da tutoria, o papel do aluno é fundamental em um curso EAD. A autonomia do aluno é o que faz a diferença. O que eu estou dizendo é que é importante para facilitar o processo e não que o tutor não precisa mais existir. Não é isso. Falo com base na minha experiência com o curso do NE@D. O tutor não era legal, mas com a minha autonomia, eu buscava outras coisas. Aí eu me pergunto: mas será que eu só fazia isso porque eu tinha experiência como tutora e sabia o que era necessário pra concretizar o processo? Será que talvez essa mediação não deveria estar sendo feita também do outro lado? Então, aí eu já não sei se é a autonomia que fazia a diferença, ou se era a minha experiência com a tutoria. Agora, como eu falei: é o tutor, para mim, quem vai fazer do fascículo, do material didático algo mais dinâmico; é quem vai fazer a transposição daquilo ali ao aluno. Os nossos alunos não tinham autonomia e não adiantava o fascículo ser lindo. Uso alguns fascículos na minha disciplina como referência e se eu der um fascículo desse para o meu aluno eu sei que nem sempre ele saberá o que fazer com ele [...]. Eu acho que o tutor é a pecinha que liga tudo aquilo, ele é quem faz o negócio funcionar.*

Em sua compreensão, é possível perceber uma relação hierárquica na qual seria mais importante, para o bom funcionamento das atividades de um curso na EAD, a autonomia do aluno. Essa visão, parece ter sido incorporada por muitos sujeitos ao falarem da EAD, como uma espécie de senso comum, mas é preciso problematizar a questão, tendo em vista que muitos cursos se justificam na autonomia do aluno para estabelecer a “ausência” de acompanhamento efetivo de sua aprendizagem, instituindo práticas baseadas nas ideias de “manual de instrução” ou de “siga o passo a passo”, que empobrecem o processo de aprendizagem.

Mas, ainda que seja possível perceber a defesa da autonomia do aluno como primordial, nessa mesma fala, Mariana também reforça uma compreensão, já acenada por ela em momento anterior, de que o exercício da tutoria demanda a articulação complexa de saberes que ela julga como fundamentais e ela nos traz outros elementos importantes que nos ajudam a compreender sua visão acerca do tutor. No excerto acima, ela menciona que é o tutor quem faz a mediação entre o material didático e o aluno, que materializa a proposta didático-formativa do fascículo e possibilita que os conhecimentos nele contidos sejam, de fato, compreendidos por aqueles alunos que não possuem a desejada “*autonomia*” para os estudos.

Exemplificando sua compreensão, ela nos conta, em outro momento da entrevista, sobre a sua atuação com os alunos de um dos polos que tutoreou, quando



desenvolveu uma proposta de trabalho que oportunizava a vivência de aulas em diferentes perspectivas pedagógicas, para que esses alunos pudessem compreender e discutir os conhecimentos veiculados em um dos fascículos do curso. Ela acrescenta que isso não estava proposto no material e afirma que partiu dela, como tutora, a iniciativa de proporcionar tal experiência aos alunos, argumentando que, sem essa estratégia, talvez os estudantes não tivessem compreendido o que eram as propostas pedagógicas citadas no referido fascículo.

Essa sua afirmação também parece estar ligada a uma ideia de que o tutor deve ser portador de certa autonomia dentro do curso e que deve possuir conhecimentos que lhe possibilitem oportunizar a apreensão dos conhecimentos propostos nos fascículos das disciplinas, tornando-os mais acessível aos diferentes tipos de alunos e grupos tutoreados. Assim, ela prossegue refletindo sobre questões que acabam se voltando à discussão da identidade do tutor.

*É um absurdo o tanto que a gente se envolve realmente, o tanto que trabalhamos para ganhar setecentos e sessenta reais. E o tutor é o que, afinal? Ele não é professor? Que lugar que o tutor ocupa dentro desse sistema EAD? Porque quando a gente conseguir definir o lugar que o tutor ocupa, eu acho que vamos conseguir definir melhor os papéis, e, se for o caso - pelo menos é onde eu penso que a gente deveria chegar -, acho que deveria ser reconhecido como um profissional, como uma profissão, entendeu?! Não sei bem se ser tutor não é ser professor, talvez é ser professor em um espaço diferente, de uma maneira diferente. O professor conteudista, se ele faz na plataforma, ele faz o que a gente faz, e ele é um super professor. Mas agora, a partir do momento que eu li o material e faço o que ele poderia fazer, de maneiras diferentes, será que eu também não sou uma professora? Eu estou somente instrumentalizando? Estou só materializando uma coisa que uma outra pessoa pensou? Peraí, eu não posso fazer? E quando eu faço? Não estou fazendo do meu jeito? Não estou fazendo com os meus atravessamentos, com o que me possibilita ser feito? Eu só estou pegando um conteúdo, que poderia ser o fascículo do professor ou várias outras coisas, poderiam ser vários outros livros... O professor usa o seu livro, pega um livro de referência de uma determinada disciplina, que o conhecimento não é apenas produzido por ele, e usa na sua aula e desenvolve a sua prática.... Será que a gente não fazia a mesma coisa, quando tutores? .... Então, o que é o tutor? .... Eu falo, pode não ser professor, mas eu me tornei professora também pela tutoria... Muito do que faço é consequência da experiência com a tutoria*

Mariana se mostra incomodada com a incerteza em relação ao lugar ocupado pelo tutor nos cursos EAD, principalmente, no que tange à questão do reconhecimento, passando, inclusive, pela questão da remuneração e da sua profissionalização, questão bastante polêmica e que mobiliza defensores e críticos no debate acerca do tema, conforme mostrado no Capítulo 3 deste trabalho. Seus questionamentos fazem

parte de um cenário de disputas em que encontramos aqueles que defendem a tutoria como uma nova forma de trabalho e discutem a sua profissionalização e o vínculo desses “novos profissionais” com as instituições que os contratam e outros que acreditam que a tutoria é mais um dos espaços possíveis de atuação do professor e asseveram a crítica sobre a forma como essa tem sido tratada, demonstrando preocupações sobre as possibilidades de que essa seja mais uma face perversa do processo de precarização do trabalho docente<sup>66</sup>.

Há ainda uma perspectiva que entende a tutoria como sendo uma função desempenhada por um professor que está, ao mesmo tempo, em formação continuada e colaborando na formação de seus pares. Esta última, liga-se, fortemente, ao que foi proposto no Programa Pró-Licenciatura e pelo *Prolicen*.

Continuando sua narrativa, ela compara os fazeres do tutor, com base em sua própria experiência, aos fazeres do professor especialista, responsável pelas disciplinas. Ao relatar tudo o que fez como tutora para transpor os conhecimentos do fascículo aos alunos, ao questionar tudo o que faz (ou o que pode fazer) um tutor, ela demonstra sua compreensão de que ambos, o fazer do professor especialista e o fazer do tutor, estariam ligados a um fazer docente. Somando informações à sua fala, seus gestos corporais e sua expressão facial revelam que ela estaria mais do que fazendo perguntas, estando, de fato, problematizando os fazeres e os papéis desses sujeitos na EAD.

Sua fala, carregada de uma concepção crítica, parece não aceitar o tutor como alguém que reproduz um conhecimento produzido por outra pessoa, ao contrário, parece defender a ideia de que o tutor é uma figura da EAD com potencial e autonomia suficientes para propor e adequar situações de aprendizagens, exercendo um papel que estaria muito longe da ideia de monitor ou de animador, apenas.

---

<sup>66</sup> O movimento “Tutor é Professor” atua na defesa de que o tutor seja considerado e reconhecido como professor, e defende que sua condição de trabalho e remuneração devam estar garantidas e equalizadas às condições dos professores especialistas vinculados às instituições, tanto na esfera acadêmica como na corporativa. Em 2011, por ocasião do Encontro de Professores da EAD e do 8º Senaed (Seminário Nacional ABED de Educação a Distância), realizado em João Pessoa, na Paraíba, o movimento produziu o documento “tutor é professor: Carta de João Pessoa”, com uma proposta de agenda para o aprofundamento da discussão que vem sendo tratada, ainda sem grandes avanços, em vários eventos ligados à EAD.

Os questionamentos levantados por Mariana se manifestam como ecos das vozes de outros sujeitos e aparecem também em outros estudos, conforme mostrado no Capítulo 3, quando da realização do trabalho de revisão das produções a respeito da temática. Foi possível perceber, nesse momento, que as questões ligadas à formação e à identidade dos tutores ocupam lugares de destaque entre as produções consultadas, o que revela a importância dada à problemática.

Em seus respectivos estudos, Silva (2008), Silva (2010), Batista (2010) encontraram dados que permitem a afirmação de que a identidade do tutor, no contexto atual, é uma identidade em conflito, que ora se ancora na identidade de professor, ora se aproxima da ideia de monitor, animador.

Mas existem algumas situações que também precisamos levar em consideração, no caso dessa professora tutora, e que contribuem para que sua compreensão de tutoria e de docência estejam tão articuladas. A primeira está ligada ao fato de que, no caso do Programa Pró-licenciatura (e do *Prolicen*), ser professor é uma exigência para os candidatos à tutoria e, assim, pelo menos em tese, só chegaria à tutoria aquele que é professor, ou seja, a experiência docente faz parte do perfil esperado para o tutor, e é valorizada pelo Programa. Ainda que suas propostas façam uma distinção em relação ao que é função do tutor e ao que é função do professor especialista, esses sujeitos teriam em comum a formação e a experiência na docência.

Outro fator importante a ser considerado é que as práticas em EAD são experiências relativamente recentes, tanto no contexto geral da Educação, como na vida desses sujeitos e, portanto, a familiaridade com o modelo presencial, vivido pelos tutores, ao longo de seus processos de escolarização, acabam servindo de referências principais em seus fazeres e na compreensão que têm de sua função<sup>67</sup>. Assim, é possível

---

<sup>67</sup> Em texto publicado no livro-fascículo “Escritas de Coragem” a coordenadora do curso, Fernanda Paiva, mostra que, no caso do *Prolicen*, a inexperiência com a EAD e o modelo professoral arraigado nas práticas dos professores especialistas e dos tutores chegaram a fazer com que a concepção de tutoria de alguns sujeitos do curso transitasse entre dois modelos: um que entendia o “*tutor como executor*” das tarefas previamente definidas pelo professor especialista e que deveria repetir as práticas dos professores especialistas no presencial; e outro, que fundamentava-se na ideia de “*tutor propositor*” que, partindo de proposições muito gerais das disciplinas, teriam autonomia para planejar, sugerir e executar atividades de intervenção e de avaliação. Esses dois extremos revelavam as concepções que associavam a figura do tutor ao monitor (no caso do tutor como executor) e que, no lado oposto, o colocavam na posição de docente responsável pelas atividades das disciplinas (no caso do tutor propositor).

resgatar aqui, a análise de Silveira (2011), que argumenta que o tutor está sob uma condição ambivalente, dividido entre o modelo presencial de Educação, no qual ele mesmo foi formado, e as novas formas de relação e de organização tempo-espço propostas pela EAD e nas quais ele se insere.

Essa é uma condição a que estão submetidos também os próprios alunos dos cursos EAD que, por vezes, apresentam dificuldades de compreender o papel do tutor e de diferenciá-lo da figura do professor, uma situação que é recorrente, principalmente, em relação ao tutor presencial. Como visto no Capítulo 3, esse é um dado que pode ser confirmado na pesquisa de Tomaz (2012).

No caso de Mariana, é possível perceber, ao longo de sua narrativa, que essa ambivalência provoca um interessante movimento e revela um diálogo profícuo entre seu fazer de tutora e seu fazer de professora da Educação Básica e do Ensino Superior, mostrando que as duas experiências vão se fertilizando e passam a constituir sua identidade, como ela mesma declara em sua fala ao afirmar que, ainda que o tutor não seja considerado de fato o professor, no seu caso, ela se tornou professora também pelas experiências que viveu na tutoria.

Aqui, Nóvoa nos ajuda a compreender o movimento vivido por ela no processo de construção de sua identidade de professora tutora e que nele se inscrevem situações ambíguas, conflitos, questionamentos e aprendizados que vão conformando o seu fazer em um processo contínuo de construção do seu ser professora e tutora. Para esse autor,

A identidade não é um dado adquirido, não é propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construções de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1992, p. 16)

É esse tempo de que nos fala Nóvoa, como tempo para “acomodar inovações”, “assimilar as mudanças”, para se “refazer as identidades”, que caracteriza a identidade como um processo. Processo de construção e reconstrução que se dá no

desenrolar da vida, no dia a dia, na relação que estabelecemos com as experiências a que estamos expostos e que passam a nos constituir como indivíduos e que, portanto, nos formam. Mariana coloca-se nesse movimento e nos envolve com uma narrativa em que não apenas nos revela o que entende ser o tutor e a tutoria, mas torna visível também o modo como ela vai se formando como tutora e como professora e assim reconfigurando sua própria identidade docente.

### 5.1.3 Tutoria como atividade Mediadora de contextos de docência

Em um certo momento da sua narrativa, Mariana tenta sintetizar a importância de sua experiência junto ao *Prolicen*. Esse trecho da entrevista traz elementos bastante interessantes e de diferentes ordens que nos permitem visualizar algumas das contribuições dessa vivência para a formação e a constituição da identidade dessa professora tutora.

*[...] E aí, aos poucos, eu fui me percebendo na tutoria... e foi a minha primeira experiência, mesmo que não como professora, mas minha primeira experiência com o Ensino Superior e foi onde eu percebi que eu queria trabalhar com formação de professores no Ensino Superior. Aí veio a oportunidade em 2011 do mestrado. Em 2009, por já estar na tutoria e conhecer um grupo de professores específico, fui convidada para fazer parte de uma pesquisa nacional e aí essa participação na pesquisa nacional como coletora de dados foi o que depois me levou ao mestrado. Essa ida para o mestrado, sem sombra de dúvidas, foi o momento em que eu me encontrei e não hoje sei que não quero sair da Educação Física, não quero sair da área de pesquisa, não quero sair de nada disso. Na minha dissertação, inclusive, agradeço ao Pró-Licenciatura, porque foi ele que me levou a esses caminhos... Eu poderia até, no futuro, chegar aqui de uma outra forma, mas nesse momento, o que marcou mesmo foi que o Pró-Licenciatura me levou ao que eu consegui conquistar, o mestrado, e também agora o doutorado. Foi a porta de entrada. Então, quando eu paro e penso no que foi a experiência, do que foi a tutoria, para mim, ela foi um impulso inicial para muita coisa. Ela foi o impulso inicial do reencontro, do reencontro com algumas pessoas que eu tinha trabalhado, anteriormente, na graduação. Ela foi o reencontro com o conhecimento... porque eu me afastei um pouco da formação logo depois que eu me formei, na tentativa de ganhar dinheiro, acabei saindo um pouco da área, abrindo meu próprio negócio e percebi com aquilo que, de alguma forma, estava perdendo o foco na minha vida. O [Professor B] vivia puxando a minha orelha, dizendo que eu estava me perdendo, mas eu só fui perceber quando eu entrei no Prolicen e vi que era aqui mesmo que eu queria estar, entendeu? Na universidade, que era continuando a estudar, formando.*

Ela começa nos contando que foi o contexto das atividades de tutoria no *Prolicen* que despertou seu interesse em tornar-se professora do Ensino Superior. Se recordarmos outro momento de sua narrativa, também citado no texto, em que ela problematiza a

questão da identidade do tutor, podemos perceber sua reafirmação da relação que essa vivência teve com a formação de sua identidade de professora ao dizer que: “Então, o que é o tutor? ... Eu falo, pode não ser professor, mas eu me tornei professora pela tutoria... Muito do que faço é por causa da tutoria”.

Em outros momentos de nossa conversa, a tutora nos conta que convive, no contexto familiar, cercada de muitos professores; é filha de um professor, casada com um professor, tem duas tias que também são professoras, e mais, tem uma trajetória de escolarização marcada pela presença do que ela considera “*bons professores*”. Mariana relata ter vivido ao lado de bons exemplos que enriqueceram e influenciaram sua vida e sua trajetória profissional, incidindo sobre suas escolhas e ações docentes.

Em sua narrativa, Mariana nos conta que, até sua entrada na tutoria do *Prolicen*, a sua experiência docente se concentrava apenas na Educação Básica e em espaços não escolares da área da Educação Física e que “*tornar-se professora do Ensino Superior*” passa ser um desejo (e posteriormente, uma realidade) a partir das relações e das oportunidades surgidas com seu ingresso no contexto do *Prolicen*.

Em um primeiro momento, cheguei a pensar que, pelo fato de ela ter algum conhecimento a respeito do tema central desta pesquisa, talvez tivesse sido influenciada a enfatizar a relação do *Prolicen* com sua trajetória, algo muito comum em situações de entrevista em que o entrevistado seleciona e destaca informações que ele mesmo julga ser de interesse de seu interlocutor, no caso, o pesquisador. Mas minha suspeita é desbancada quando ela relata que, em sua dissertação de mestrado, proferiu os agradecimentos ao *Prolicen* por acreditar na contribuição dessa vivência para seu ingresso na pós-graduação. Com isso, percebo que sua reflexão (e conclusão) sobre a importância de sua passagem pela tutoria no *Prolicen* para a sua trajetória de formação é anterior à ocasião de nosso encontro.

Ela nos conta que, a partir de seu envolvimento com a tutoria e das relações estabelecidas com a universidade via *Prolicen*, foi convidada a participar de uma grande pesquisa, e que isso teria contribuído para seu ingresso no mestrado. A realização de estudos em nível de mestrado já era uma aspiração dessa professora antes de seu contato com o *Prolicen* e, por isso, mesmo admitindo a contribuição de seu envolvimento com o curso nessa etapa de sua formação, mantém uma postura

de ponderação, demonstrando ter ciência de que, talvez, também pudesse ter chegado onde chegou sem passar pelo curso.

No entanto, em várias passagens ao longo de sua narrativa, volta a afirmar que sua experiência com a tutoria é, em sua análise atual, responsável por lhe proporcionar um contato mais próximo com a universidade, por nutrir uma expectativa positiva em relação ao trabalho com a formação de professores no Ensino Superior e por impulsionar a sua caminhada de formação continuada.

Hoje, Mariana cursa doutorado e tem o *Prolicen* como objeto de estudo, um dado que talvez possa corroborar a ideia de que seu envolvimento no referido curso tenha se constituído como uma experiência, de fato, significativa para sua formação.

Para ela, sua trajetória acadêmica e de formação foi profundamente afetada por sua passagem pela tutoria no *Prolicen*, não só no contexto de suas atividades e aprendizados como tutora, mas também pelas possibilidades surgidas desse momento de sua vida e pela rede de relações da qual ela passa a fazer parte. É com base nisso que afirma que o *Prolicen* foi uma “*porta*” que se abriu para as muitas possibilidades, uma espécie de “*impulso inicial para muita coisa*” do que relata ter realizado e para o que ainda deseja realizar.

Segundo Mariana, seu envolvimento no *Prolicen* tem também o sentido de “*reencontro*”, como uma espécie de espaço-tempo em que ela pôde encontrar e reencontrar pessoas que foram importantes para sua trajetória, como o seu antigo professor de graduação, os alunos que conheceu e com os quais criou laços importantes, a tutora com quem trabalhou em parceria, e que foi importante para seus aprendizados com as tecnologias, e tantos outros sujeitos. Ela ilustra muito bem o que Nóvoa (1992) quer nos dizer ao afirmar que “*ninguém se forma no vazio*” e que formar-se supõe trocas, compartilhamentos, aprendizagens com os outros, em um sem-fim de relações.

Ela define esse momento de sua vida como um “*reencontro com o conhecimento*” e com a própria Educação Física e como um despertar para as possibilidades do ensino em diferentes níveis, revertendo o processo de distanciamento de sua área de formação que havia se iniciado logo após a graduação, quando passara a atuar em

outros espaços fora da educação, o que lhe provocara a sensação que ela traduz como “*estava perdendo o foco na minha vida*”.

Seu reencontro com a Educação Física também assume um sentido de impulso para “refazer sua formação” quando em outra passagem de sua narrativa diz que ser tutora do *Prolicen* aumentou sua “*bagagem teórica*” e acrescenta, “*eu me formei de novo, ao ler os fascículos*”. Essa constatação da tutora também aparece na voz de outros sujeitos, professores que se formaram há muitos anos, ou que se formaram em outras instituições, sob outros currículos e que, ao tornarem-se tutores no curso, puderam refazer sua formação, acrescentando novos conhecimentos e saberes a ela e que, assim como Mariana, também puderam se familiarizar com o Novo Currículo do CEFD, ao mesmo tempo em que se apropriaram dos conhecimentos e usos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação para suas práticas pedagógicas.

Assim, ela prossegue falando de seus aprendizados com a experiência de tutoria.

*[...] foi a oportunidade, depois, de abrir outras possibilidades para o ensino porque, assim, a ideia que a gente tem da Educação a Distância ela é muito pejorativa, ela é ruim né?! De repente, eu me via descobrindo o que era uma sala de tutoria, espaço somente destinado aos tutores. Era uma nova forma de comunicação, de formação, de falar para as pessoas o que estava acontecendo comigo, como eu estava fazendo. Algumas vezes percebia que o grupo não gostava da minha postura, outras vezes, eu já me sentia mais acolhida. Foi assim: só oportunidades! Lembro que chegou um momento, mais para a metade do curso, que fui desafiada a estar com outro grupo. Tive a oportunidade de pegar a turma do [Polo A] e viver um movimento onde saio de um grupo de alunos bons, dentro da minha casa, na minha cidade, e venho trabalhar com um grupo de alunos extremamente complicados, onde conheci todas as desculpas possíveis para não fazer alguma coisa... esses alunos sabiam todas as desculpas e mais um pouco, então, eu fui trabalhar com um outro tipo de aluno... e foi um desafio, mas concomitante a isso, eu ingressei no Ensino Superior, no ensino privado, e aí, esses alunos complicados já não eram mais novidade para mim... Então, foi assim: experiências, experiências e experiências, acho assim que são várias experiências, desde a iniciativa de uma sala de comunicação entre os pares até o contato com alunos diferentes daqueles do meu polo inicial.*

Esse é um dos momentos em que fala sobre a sua descoberta em relação às possibilidades da EAD e do uso das Novas Tecnologias da Informação e comunicação (NTIC) para a educação e para sua própria prática pedagógica, mostrando que seu trabalho em outros espaços também se beneficiou com os aprendizados vindos da prática da tutoria.



Em outra passagem, na fase de questões iminentes da entrevista, a tutora nos conta que, ao se familiarizar, por intermédio das atividades de tutoria, com a plataforma e com instrumentos e recursos como sala de bate-papo, fóruns, *chats* e outras redes sociais abertas, ela passa também mobilizar esses conhecimentos em outras situações e contextos, por exemplo, nas atividades das disciplinas de Estágio Supervisionado sob sua coordenação na faculdade em que atua como professora, reafirmando que os saberes e aprendizados adquiridos no contexto da tutoria transitaram entre os espaços nos quais ela era docente.

No mesmo trecho de sua narrativa, citado acima, a tutora também nos diz sobre o momento em que mudou de polo e passou a lidar com alunos que não demonstravam interesse pelo curso e respeito pelo seu trabalho de tutora. Depois de atuar em um polo no qual a tutora mantinha uma relação muito boa e de proximidade com os alunos, Mariana vive, então, um momento que ela caracteriza como sendo um “*desafio*”, quando passa a tutorear um polo considerado “problemático”, com alunos que demonstravam pouca participação, pouca interação e pouco interesse em relação às atividades do curso.

Lidar com esse perfil de aluno, tão diferente do que ela conhecia até ali, foi para ela um momento desafiador que, apesar de lhe ter causado certa frustração, não a imobilizou. Em sua análise, esse teria sido mais um momento de aprendizado que lhe preparou para o que viria em seguida em suas atividades como professora do Ensino Superior de uma faculdade privada, iniciadas depois de seu ingresso no *Prolicen*. Ela argumenta que, por ter vivenciado essa experiência, acabou conhecendo “*todas as desculpas possíveis para não se fazer alguma coisa*”, o que, de certa forma, lhe preparava para enfrentar situações com alunos desmotivados e pouco comprometidos.

Assim, ao longo de sua narrativa, a tutora vai demonstrando que seus aprendizados com a tutoria migram para outros espaços de sua atuação docente; eles passam a contribuir na sua atuação como professora da Educação Básica e, principalmente, como professora do Ensino Superior, passando a fazer parte de sua formação e da transformação de sua identidade. Entre esses aprendizados, resgata alguns em sua memória e vai ilustrando cada uma de suas falas, dando vida ao que, em sua reflexão, se configura como uma aprendizagem construída na sua experiência com a tutoria.

Se a tutoria e a sua vivência com o *Prolicen* lhe trouxeram aprendizados que foram importantes e que alcançaram suas práticas como docente em outros espaços, o contrário também se deu, ou seja, a sua vivência de professora da Educação Básica e do Ensino Superior também lhe trouxeram contribuições para suas atividades como tutora na formação de outros professores. Ela chega a dizer que a escola seria para ela um “laboratório” que lhe permitia discutir, testar, confrontar e ampliar os conhecimentos veiculados nas disciplinas do *Prolicen*, estreitando, assim, o seu diálogo com os alunos dessa licenciatura.

*Uma outra coisa que me levou também a continuar me formando, foi a vontade de continuar na escola básica. Porque eu faço ‘isso aqui’ // [sinaliza com a mão na testa para dizer que o faz com grande esforço] para continuar com um pezinho na escola. Porque se vou falar de formação de professores - e isso quem me mostrou foi o Prolicen -, como é que vou formar alguém para a escola se não a conheço?*

**Pesquisadora:** *Você tem um pezinho na escola ou você está na escola?*

**Mariana:** *Eu tenho uma carga horária de apenas 15 horas, mas eu estou somente para fechar o ano. Estou fazendo um esforço para poder dar conta... de manhã estava eu lá, ouvindo musiquinha da capoeira, porque agora é a consciência negra e não tem como não trabalhar isso com as criancinhas do ensino infantil. Me amarrei na educação infantil... e eu estava lá ouvindo a musiquinha para depois poder conversar com os meus alunos e poder fazer a roda de capoeira no final da semana. Agora, se você está longe da escola, você não consegue perceber essas coisas e, às vezes, eu percebia os meninos muito longe da escola, os alunos [do Prolicen], porque eram do projeto social, eram balconistas de farmácia, eram treinadores de escolinha, eram auxiliares de enfermagem e, então, em [cidade A], especificamente, eles estavam muito longe da escola. E estar próximo da escola é muito mais além do que estar lá pesquisando.*

*[...] Esse ano eu tinha uma carga horária à tarde, uma de manhã e o ensino superior à noite... estava trabalhando muito. Mas o legal é que tudo que a gente discute no ensino superior - eu falo que os meninos das minhas escolas de educação básica são o meu laboratório -, eu chegava lá e via se isso dava certo, se aquilo já não dava, como é que iria ser. E isso eu só pude fazer porque eu estava nesses dois espaços, e se eu não estivesse, não ia ser possível fazer ou eu só iria teorizar, teorizar, teorizar... e é muito diferente. É preciso conhecer esses espaços. Faço uma outra análise, também semelhante, quando eu cheguei no mestrado. Conhecia a escola! Conhecia a fundo. Falava da escola, falava da Educação Física, da escola que eu tinha vivido a anos atrás, que era dinâmica e diferente. Isso foi ótimo e aconteceu no tempo certo.*

É interessante observar que, para essa tutora, sua experiência com a Educação Básica tem um valor fundamental para as suas práticas como formadora de outros professores. Ela acredita na necessidade de que, ao falar da Educação, o professor-formador, o professor tutor e também os futuros professores (alunos das licenciaturas) precisam estar inseridos, de alguma forma, no contexto da escola. E interroga-se:

*“Porque se vou falar de formação de professores – e isso quem me mostrou foi o Prolicen –, como é que eu vou formar alguém que não conhece a escola?”.*

Diante da distância dos alunos do *Prolicen* em relação à escola, já que, em seu polo, especificamente, poucos alunos estavam atuando na Educação Básica, era necessário recolocar a formação nesse contexto. Era preciso também que ela própria, como tutora, estivesse na escola – defende, acreditando que, como formadora, só lhe foi possível discutir em profundidade algumas questões a partir de sua experiência com a Educação Básica. Com base nisso, ela afirma que *“se você tá longe da escola, você não consegue perceber essas coisas”*.

A partir do que nos coloca Mariana, é possível compreender a maneira como os seus aprendizados, obtidos como professora da Educação Básica (e do Ensino Superior), e aqueles, adquiridos com a tutoria, enriquecem-se mutuamente. Da mesma forma, podemos perceber que sua prática coloca esses espaços em diálogo: *“E isso eu só pude fazer porque eu estava nesses dois espaços, e se eu não estivesse, não ia ser possível fazer e eu só ia teorizar, teorizar, teorizar... e é muito diferente”*.

A experiência aqui narrada pela tutora, me toca enquanto ouvinte. Toca-me porque me coloco como o ouvinte que se deixa envolver pela história, mas que também se vê como personagem dela, aliás, Benjamin nos lembra que é essa uma das características das boas narrativas.

Minha própria vivência como tutora e como professora da Educação Básica voltava como flecha em minha mente, enquanto eu ouvia sua história. Lembrei-me de como tudo passou a relacionar-se organicamente em meu fazer de tutora e professora, e de como estreitei meu diálogo com os alunos do *Prolicen* no momento em que nossas práticas de educadores se tornaram nossos objetos de discussão. Tudo parecia fazer sentido! Éramos professores em formação participando da formação uns dos outros<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> Entre as recordações me vêm à mente com o depoimento de Mariana, está o dialogo intenso estabelecido com duas alunas do polo da cidade de Alegre e que, hoje, ocupam em minha vida o lugar de colegas de profissão e de amigas. Welma e Márcia eram professoras que atuavam em cidades diferentes, carregavam dilemas diferentes e, em comum, tinham o desejo de aproveitar, ao máximo, a oportunidade de formação. Minha tarefa, enquanto tutora, era auxiliá-las em seus processos de formação, no desenvolvimento das atividades do curso, dialogando e refletindo sobre seus percursos, mas essa foi uma daquelas experiências das quais não se pode sair sem que também sejamos tocados. Com elas aprendi muito. Juntas, repensamos nossas práticas, nossas convicções e formamo-nos

Ouvir seu depoimento trouxe-me a recordação de um outro “encontro” que vivi há alguns anos, quando cursava o mestrado na PUC-Rio, com a leitura de um livro bastante interessante, produto da dissertação de mestrado de Ana Maria Bastos Loureiro, que fora publicado em 2004. Intitulado “*Professor: identidade mediadora*”, o livro aborda a trajetória de uma professora da Educação Básica que atua, simultaneamente, em escolas da rede pública e privada na cidade do Rio de Janeiro, uma realidade comum a muito professores brasileiros, e procura, com um estudo etnográfico, mostrar como se constituiu a identidade dessa professora a partir das tensões e negociações entre esses dois espaços, que guardam semelhanças e diferenças culturais importantes e que incidiam sobre suas escolhas e suas práticas.

Entre as muitas discussões que se originaram da pesquisa que deu origem ao referido livro, uma delas chamou minha atenção e perseguiu-me durante todo o período em que fui tutora. Nesse estudo, Loureiro (2004) chega à conclusão de que essa professora constrói uma *identidade mediadora*, mas que extrapola o sentido comumente empregado ao termo *mediação*, como uma qualidade inerente ao professor e que procura explicar o seu papel no processo ensino aprendizagem como aquele que faz a “ponte” entre o aluno e o conhecimento. A autora usa como referência a ideia de mediação a partir de seu sentido antropológico<sup>69</sup>, verificando que essa professora é também mediadora de mundos e percebe que isso traz configurações importantes para a sua identidade e para as duas realidades mediadas por ela.

Ampliando a noção de mediação na construção da identidade do professor, minha intenção neste capítulo é trazer este sujeito para o centro da discussão antropológica, não simplesmente inserido no universo escolar institucionalmente situado, mas visto como ator social que transita entre vários mundos, entre vários contextos socioculturais, estabelecendo comunicação entre grupos sociais distintos, e constituindo-se, em alguns casos em agente de transformação desses espaços (LOUREIRO, 2004, p. 83)

---

professoras de Educação Física, mulheres, mães e estudantes. A formação em Educação Física nos aproximou, mas foi a docência na Educação Básica que nos uniu.

<sup>69</sup> Para a antropologia, o conceito de mediação extrapola a ideia de intervenção, intercessão, intermediação, tão comumente associado ao termo, e associa-se a projetos identitários do sujeito nas suas relações com os diferentes contextos a que estão ligados e à forma com os espaços se relacionam por meio do próprio sujeito. Um processo dialético que resulta em transformações, tanto dos contextos como do próprio sujeito. Gilberto Velho, Tânia Dauster e Karina Kuschnir, são alguns dos autores que trabalham com esse conceito nessa perspectiva.

Essa leitura, aliada à minha vivência como tutora, me aproximava das questões trazidas na narrativa de Mariana. Como não se interrogar sobre os aspectos mediadores da identidade do tutor no contexto do Pró-Licenciatura? Como não pensar no tutor (naquele que também é professor) como esse mediador de mundos, o mundo da escola e o da universidade?

Particularmente, eu entendia, assim como Mariana, que minha vivência como tutora e como professora me colocavam em um lugar privilegiado, participando da formação de outros professores e investindo na minha própria formação. Como tutoras, transitávamos por esses diferentes “mundos”, a escola e a universidade, unidos por uma ponte de mão dupla que permitia a livre circulação de saberes e fazeres – a ponte da *Formação*.

Pelo menos para nós, a oportunidade de estar nos dois espaços ao mesmo tempo, de dialogar com essas realidades, mediada pelos saberes que circulam entre eles, pareciam não só dar sentido aos diálogos estabelecidos entre os sujeitos (professores especialistas, tutores e futuros professores), mas significava também dar sentido ao próprio processo de formação.

Essa é uma reflexão que pode ganhar sentidos ampliados quando amalgamada a uma perspectiva de parceria colaborativa entre universidade e escola para a formação de professores. Segundo Foerste (2002), nesse contexto é possível pensar no tutor como sendo

[...] um dispositivo institucional que pode suprir as fragilidades na articulação teoria e prática, formação acadêmica e prática profissional, amplamente discutidas e criticadas nos cursos de licenciatura. Esse novo sujeito na formação de professores pode cumprir um papel articulador entre a universidade e a escola (FOERSTE, 2002, p. 132).

A narrativa de Mariana, aliada à ideia de mediação em um sentido ampliado e de parceria entre sujeitos e instituições, nos permite, portanto, pensar as contribuições dessa experiência em EAD para a formação de professores não apenas no contexto de um curso a distância, mas é possível também vislumbrarmos respostas para questões que ainda não foram vencidas pelo debate da formação docente. O tutor, nessa perspectiva, por sua experiência e vínculo com a Educação Básica, carrega consigo uma possibilidade a mais de darmos, à formação de professores, o tom de

articulação com a realidade que, por vezes, lhe falta. Como Foerste (2002) acena e Mariana nos confirma, o tutor pode ser um elemento de articulação entre a Universidade e a Escola.

## 5.2 TEREZA: UMA PROFESSORA EM BUSCA DE SI

Passa a fazer parte agora de nossa conversa, Tereza, que, no momento da entrevista, tinha cinquenta e oito anos. Casada, mãe de dois filhos já adultos e moradora da cidade de Vitória, no Espírito Santo, graduou-se em Educação Física no ano de 1981, pela Universidade Federal do Espírito Santo, e tornou-se mestre em 2006, por uma Universidade Particular.

Sua experiência profissional era bastante variada, tendo atuado nos vários níveis da Educação Básica, no Ensino Superior e em projetos ligados à Ginástica Rítmica. Apesar de já ter feito dois cursos pela EAD, o *Prolicen* também foi sua primeira experiência com a tutoria. Essa professora atuou na tutoria do curso desde o seu início, em 2008, até dezembro de 2014, quando findaram as últimas atividades com os alunos em percurso de disciplinas e o curso foi encerrado. Sua participação se deu por meio da tutoria a distância de disciplinas regulares e no percurso, além de participar da tutoria ligada aos Seminário de Estudos.

A entrevista com a professora tutora aconteceu às 14 horas e 45 minutos, do dia 15 de outubro de 2014, em sua residência, no Bairro Praia do Canto, e foi marcada por algumas particularidades, tendo em vista sua condição de saúde por estar submetendo-se ao tratamento de um câncer. Sua delicada situação não lhe afastou das atividades de tutoria, ao contrário, em conversas informais, ela já havia me relatado que seu envolvimento com as atividades do *Prolicen* ajudava em sua recuperação, porque podia manter-se ativa, em contato com outras pessoas.

A participação dessa tutora na pesquisa foi marcante pelas informações que ela nos trouxe, mas também porque, desde nosso primeiro contato, ela demonstrou muito interesse em fazer parte do estudo. Nos falávamos com certa frequência ao telefone, pelas redes sociais, *e-mail*, e também estive em sua casa em outros momentos, que não o da entrevista, momentos em que estivemos sozinhas ou na companhia de

outros colegas do *Prolicen*. Nesses encontros ela sempre demonstrava certa ansiedade para que definíssemos logo a data da entrevista.

Entre os tutores, nós a conhecíamos pela personalidade forte, pela afinidade com as NTIC e as mídias utilizadas na EAD, e pela postura exigente e comprometida. Alguns sempre se espantaram com a dureza de suas falas, com a sua sinceridade, por vezes, desconcertante, como ela mesma chegava a reconhecer. Mas, o que ninguém nunca questionou foi sua contribuição para a construção e o repensar das práticas que se estabeleceram na tutoria do curso.

Como já mencionado no Capítulo 4, essa foi uma entrevista complexa, do ponto de vista metodológico, no sentido de que foi difícil seguir à risca o que é preconizado para as Entrevistas Narrativas. A recomendação de que não haja interferência do entrevistador na *fase de narração central* precisou ser reavaliada, já que a entrevistada apresentava alguns lapsos de memória, marcados por longas e silenciosas pausas. Além disso, a entrevista sofreu também algumas interrupções provocadas pela cuidadora da entrevistada, que estava sempre por perto para atender suas necessidades; pela chegada de seu filho, e também pelas brincadeiras dos gatos que circulavam pela casa e que, ora descansavam no sofá da sala ao lado, ora se divertiam com a cortina da varanda, chamando sua atenção e “alegrando” a entrevistada.

Poucos minutos depois do início de sua narração, em sua primeira pausa, percebi seu desconforto com o fato de ela ter se perdido na história que contava. Foi o primeiro e único momento em que ela falou diretamente sobre a doença, apenas para justificar que vinha sofrendo de pequenos lapsos de memória. Acolhi sua fala, percebendo seu desconforto em relação a esse fato e me dispus a ajudá-la, lembrando-a, sempre que preciso, o ponto em que ela havia parado sua história. Assim o fizemos. Para garantir que eu não estivesse interferindo na lógica de sua narração ou apressando pausas que são constitutivas e simbólicas de qualquer narrativa, sempre esperava que ela me sinalizasse ou que solicitasse a intervenção.

Outra dificuldade é que eu precisava estar atenta aos seus sinais de cansaço e de desconforto para que esse momento não impactasse negativamente em sua recuperação. Assim, a certa altura da entrevista, percebendo esses sinais, tentei

entrar logo na fase de questionamento, dirigindo a ela algumas perguntas imanentes e exmanentes, importantes para o estudo. Para essa fase, as respostas foram, em sua maioria, curtas e bem objetivas e já sinalizavam que ela precisava descansar. Tudo isso produziu impactos na fase de análise e exigiu um trabalho muito atento, dedicado a encontrar pistas e indícios que pudessem ajudar a compreender as falas pausadas, interrompidas ou, aparentemente, truncadas.

Todo o trabalho teve duração de 1 hora e 25 minutos, divididos entre as fases de apresentação da metodologia e objetivos da pesquisa, narração central, fase de perguntas imanentes e exmanentes. Por solicitação da entrevistada, apenas o áudio foi registrado. Ao fazer essa exigência, ela brincou dizendo que não estava tão bonita e que, por isso, preferia apenas o áudio.

A entrevista, marcada por interrupções, por lapsos de sua memória e por um estilo de linguagem que se caracteriza pelo uso de muitos exemplos, pela abertura de “parênteses” explicativos, significados implícitos e frases incompletas, foi um desafio que tive que enfrentar como pesquisadora, mas também foi um grande aprendizado porque, entre outras coisas, pude compreender que os métodos não podem se sobrepor às condições e aos sujeitos, ao contrário, é preciso sensibilidade ao pesquisador para que ele consiga estabelecer uma relação virtuosa entre o rigor acadêmico e a condição humana.

Como pessoa, também fui modificada por esse encontro, já que pude reconstruir a imagem que eu mesma tinha dessa professora tutora que, por vezes, me parecia tão sisuda, tão ativa e que agora se revelava pela sua alegria, seu tom de humanidade, sua sensibilidade e comprometimento.

Compreender sua história demandou também a assimilação profunda de lições que nos foram deixadas por Walter Benjamin, para quem, como já destacado no Capítulo 4, a narrativa não se preocupa em ser uma transmissão em si de alguma informação ou história apenas, mas, ao contrário, carrega consigo as marcas de seu narrador e, portanto, ganha contornos próprios, nuances e tons que expressam também a vida do seu narrador.



Foi fundamental entender as forças que incidiam sobre o tom, por vezes melancólico, das histórias contadas por Tereza, relacionando seu depoimento com um momento pessoal que, naquele instante, caracterizava-se pelo sofrimento emocional, pela dor física e por tudo que atravessava seu contexto de vida e presentificava-se em sua voz e em seu corpo.

### 5.2.1 Ingresso na tutoria do *Prolicen* com uma “*chance de mudança*”

Entender as motivações que levaram essa professora a ingressar na atividade de tutoria foi um exercício que precisou acontecer para além da escuta de fatos ordenados cronologicamente em sua narrativa. Foram necessárias muitas (re)escutas de sua entrevista no processo de análise, de modo que fosse possível compreender as articulações estabelecidas entre suas vivências como docente na Educação Básica, no Ensino Superior e como tutora do *Prolicen*.

Assim que toma nas mãos a pintura de sua autoria, produzida em fevereiro de 2012, no evento de encerramento do projeto de formação continuada de tutores (PFCID ou *Projeto Ser Tutor*) e que, aqui, foi usada como tópico inicial para motivar a sua narração, a professora tutora revela a complexidade do que estava envolvido em sua reaproximação com o CEFD por meio do *Prolicen*, tendo em vista as marcas de sua vivência como professora substituta daquele centro em anos anteriores. Ao rever seu desenho, ela diz:

*Pra mim, isso aqui é sangue... eu tinha uma impressão de que eu ia sangrar muito, como eu já sangrei muito na UFES, perante o Centro de Educação Física, entende?! Existem outras coisas né, que já existiam comigo, com a ligação com a UFES, com a [Professora F] ... entende? Por que eles sempre dizem, e sempre disseram, que eu sou muito tecnicista. E eu não entendia muito bem.*

Em minha descrição e interpretação pessoal, sem qualquer intenção de uma análise formal ou a partir de uma técnica específica, sua pintura me lembra o encontro do mar com a terra, o momento em que uma onda se desmancha na areia. Um mar em vermelho, areia e céu em tons que vão esmaecendo do laranja forte ao amarelo<sup>70</sup>. Um

<sup>70</sup> Não arrisco, aqui, qualquer aprofundamento dessa interpretação, apenas descrevo a sensação particular que me provoca o contato com seu desenho.

desenho que parece encarnar os sentidos que ela produz a respeito de sua experiência como professora junto ao CEFD, que atravessam sua vida e ecoam em sua experiência como tutora do *Prolicen*.

**Figura 2-** Pintura da tutora Tereza Penedo feita no encerramento do projeto de formação continuada de tutores (PFCID).



PENEDO, Tereza. ***Chance de Mudança***, Serra, ES, 2012. Pintura em papel e Guache.

Esse processo complexo também é descrito em sua narrativa quando ela nos revela que seu embate com o CEFD se deve ao fato de que, no período em que lá atuou como professora substituta, foi muito criticada e chegou a ser classificada como uma professora de orientação tecnicista, o que a distanciava das concepções críticas defendidas por uma parcela importante de professores e estudiosos da Educação Física Brasileira.

De fato, o embate entre concepções tradicionais e críticas é muito presente nesse centro da UFES. Como aluna, vivenciei esse contexto e aprendi muito com todas as

discussões que essas diferenças proporcionaram. Mas, se para mim, como aluna, essa foi uma vivência da qual tirei muitos aprendizados, no caso de Tereza, ela parece ter provocado algo mais como ressentimentos, mágoas, quem sabe um conflito de identidade, já que ela também não se reconhecia no rótulo recebido, manifestando isso em várias de suas falas.

*[...] . Eu disse 'eu vou ter problemas! ' Porque eu sempre tive os meus problemas e sentia uma má vontade para comigo do pessoal do departamento de ginástica, principalmente. [...]. Aí, eu dizia 'eu vou enfrentar mais isso?' Porque eu achava que tudo ia ser muito difícil para mim no Prolicen, primeiro porque eu não tinha feito aquele bendito curso<sup>71</sup> de três meses que a maioria fez e que eram os ex-alunos. Porque a salvaguarda... o que me irritava era isso, porque o que aparentava é que a salvaguarda da Educação a Distância em Educação Física era a última turma que tinha saído do currículo novo. Isso me irritava muito, pois se você for fazer as contas, quantos ficaram? Cinco ou seis? Os queridos, entre aspas [sinaliza aspas com as mãos], pra onde eles foram?*

Sua reflexão revela a expectativa inicial que ela nutria em relação ao ingresso na tutoria do *Prolicen* e que estava ligada também à ideia de “enfrentar um desafio” – o desafio de um reencontro com seu passado e com um grupo de professores que ela acreditava ter diferenças importantes de concepção e de práticas e pelo qual, ela revela, não se sentia aceita ou acolhida. Essas diferenças mobilizam também a sua crítica aos critérios usados para a seleção de tutores do *Prolicen*, quando ela afirma “*Porque a salvaguarda, o que me irritava era isso, porque o que aparentava é que a salvaguarda da Educação a Distância em Educação Física era a última turma que tinha saído do currículo novo*”.

De fato, havia uma expectativa, uma aposta em relação ao Currículo Novo do CEFD que, diferente do que a tutora afirma, até o início das atividades do *Prolicen*, ainda não havia formado nenhuma turma. Essa aposta, segundo a coordenação do curso, intencionava, ao mesmo tempo, valorizar as contribuições de ex-alunos do CEFD na construção desse novo currículo, e proporcionar aos tutores selecionados a oportunidade de nova formação a partir dele. É o que podemos ver no texto da coordenadora do *Prolicen*, publicado no livro-fascículo *Escritas de Coragem*:

O currículo implantado no ano de 2006 na Licenciatura do CEFD é/era ousado e inovador na formulação de suas bases teóricas e na sua operacionalização, tanto rompendo com a maneira como o estudo do

---

71 Aqui a tutora refere-se ao Curso de Formação Inicial de Tutores para atuarem no Prolicen, que foi realizado no ano de 2008.

conhecimento de área nele se realizava, como propondo novas configurações para a organização do tempo-espaco-sujeitos-práticas de suas unidades curriculares. Assim, pareceu-nos evidente que, como os próprios professores do CEFD estavam caminhando no aprendizado da efetivação do novo currículo, era prudente e necessário que possibilitássemos aos tutores – muitos deles ex-alunos e que haviam, a sua época, dado colaborações para a discussão da reformulação curricular – a reapropriação de (seus) conhecimentos, numa dupla formação que abrangia tanto o aprendizado da tutoria como a atualização da discussão curricular. Foi assim que desde quando recebemos a sinalização do MEC para, de fato, iniciar o curso – isso aconteceu no final do ano de 2007 –, um dos cuidados tomados pela Coordenação foi investir pesadamente na seleção criteriosa de tutores e nos cursos de formação (PAIVA. Fernanda. In: VAGO e PAIVA, 2012, p. 172-173).

O texto da coordenadora do curso destaca a necessidade de seleção criteriosa de tutores, demonstrando a preocupação com a oferta de uma formação a partir das bases inovadoras e da concepção do novo currículo do curso de Educação Física, que voltar-se-ia tanto aos professores alunos, como aos professores tutores, como forma de ampliar o alcance da perspectiva de formação que se acenava na nova proposta, alcançando, assim, outros professores e suas práticas.

A crítica da tutora parece estar ligada ao fato de que a seleção de tutores, no seu entendimento, caminhava para a formação de um grupo fechado com características que, na sua compreensão, não abarcariam a diversidade de concepções e, assim, talvez ela própria não se encaixasse nesse perfil, já que não era formada a partir dessa nova proposta. Por isso, ela afirma: *“Porque eu achava que tudo ia ser muito difícil para mim no Prolicen, primeiro porque eu não tinha feito aquele bendito curso de três meses que a maioria fez e que eram os ex-alunos”*. E ela prossegue:

Aí eu dizia, porque é que eu teimo em vir pra cá? Pelo nome Universidade Federal do Espírito Santo? O que isso vai agregar? Para você ter um dinheirinho no final do mês, para você ter uma formação, para você poder trabalhar e ter alguma coisa... Eu achava que eles não me entendiam; mas eles não me entendiam MESMO, porque eles já têm uma porta fechada, de que tudo mundo ali tem que ler na mesma cartilha, as pessoas ali não podem ser diferentes do que eles veem e do que eles acham. Isso sempre foi o meu embate, entre eu e o Centro de Educação Física. Eu sempre fui extremamente livre à essas regras muito rígidas. Incrível não é, porque “tecnicistas” são todas regras, e eu sempre fui muito resistente as regras rígidas.

Nesse momento de sua narrativa ela reflete, fazendo uma espécie de autoanálise e questionando-se sobre as razões que a levaram a estar novamente em contato com a UFES e com o Centro de Educação Física, agora via *Prolicen*, mesmo depois de ter

vivenciado uma experiência marcada por conflitos e divergências que, no passado, lhe causaram desconforto e sofrimento.

A possibilidade de algum ganho financeiro, de investimento em sua formação continuada e uma forma de trabalho, aparecem como algumas das razões para seu ingresso na tutoria do *Prolicen*, mas parecem não responder ao seu (auto)questionamento, já que no mesmo trecho da sua narrativa ela prossegue contando sobre as fortes razões que tinha para não estar mais ligada ao CFED, trazendo novamente para a história o conflito vivido no contexto desse centro, tecendo críticas à postura do grupo de professores e reforçando seu desconforto com o rótulo que recebeu de “professora tecnicista”.

Ao contestar tal rótulo, Tereza inicia um movimento interessante de reflexão sobre sua prática, buscando em seu passado como professora da Educação Básica e do Ensino Superior, indícios para provar que não se identificava como tal. Esse é um longo trecho de nossa conversa, que pareceu bastante importante a ela relembrar:

*Às vezes, ficar na mesma coisa me injuriava muito. Quando eu era professora, eu sempre procurava fazer totalmente diferente. Eu ensinei em uma escola que ainda existe lá no [Bairro B], acho que é [Escola B], lá não tinha quadra coberta e nem nada e a gente só tinha dentro da sala, e, para variar, aquelas mesmas coisas que os professores reclamavam, os gritos. Eu digo, “Eu nunca vi isso. Como é que não pode ter gritos quando as crianças estão em liberdade e tudo mais e.... Como é que se poderia fazer isso ” E eu imaginava outras coisas, por exemplo, nos dias em que chovia, o que iria se fazer? [...]*

*[...] tinha dias que eu chegava na escola e viabilizava os espaços, quem queria espiriball, ia para o espiriball, quem ficava na área coberta, ficava na área coberta, quem queria jogar xadrez, ia jogar xadrez. Tinha que se ter opções, porque eu fazia, eu passava por todos, eu passava por todos os locais para ver se existia alguma encrenca mais grave, para eu poder intervir [...]*

*[...] Aí, por exemplo, você vai pra uma reunião de conselho de professor, aí você via o prazer sádico de uma professor dizer: “ Vou deixar o Wesley” ...não me esqueço do nome do menino, ele tinha um sorriso lindo, era um moreno, sabe aquele menino que você se encanta? Ele tinha um sorriso lindo, os dentes alvos, era levadíssimo. “É a quinta vez que vou deixar o Wesley de segunda época”. Eu dizia “porque você vai deixar? ” e ela, “Por 0,5 ponto”. Eu dizia “que prazer é esse de fazer o menino repetir tudo aquilo que ele já fez, que ele já estudou, ele sentir essa frustração de não ter conseguido passar? ” Aí eu dizia: “ Por 0,5 ponto? Pelo amor de Deus! ”. E ele era um menino ótimo dentro das aulas de Educação Física. E aí todo mundo dizia: “Lógico, lógico! ”.*

*[...] uma professora de História, que era muito petista, sempre me perguntava se eu podia trabalhar com ela, eu respondia “Lógico”, era a coisa que eu mais*

*queria [...] Aí teve uma vez que a professora de História me pediu para transformar uma canção do Chico Buarque, “Construção” em um teatro. Eu topei o desafio. Então eu expliquei para os meninos a história do que se passava, que era uma pessoa que trabalhava o dia todo e que ia para casa em um ônibus apertado e que a gente ia ter que trabalhar aquilo tudo ao som da música em mímica. Não iria ter falas decoradas, nós iríamos demonstrar o que a música falava. Um alunou perguntou onde seria e eu respondi que seria no refeitório. Peguei todas as mesas, tirei todas as capas plásticas, pois todas as mesas são forradas de plástico, juntei tudo em um canto e disse que ali seria o nosso palco. As serventes achavam que eu era doida, ou seja, se eu já era, era muito mais. Tirei todas as toalhas e as toalhas anteriores que existiam e estavam velhas e rasgadas, não joguei fora, pois eu tinha uma espuma dentro da sala que era para a Educação Física. Ai então eu forrei, o que eu precisava era daqueles grampeadores grandes que fazem mobília, aqueles que os grampos são grandes. Então fui pedir emprestado. Naquela época, o meu marido tinha uma caminhonete e eu conhecia a escola dos meus filhos, outras escolas, então eu botava toda aquela criançada atrás da caminhonete e a gente ia apresentar esse teatro em outras escolas, por exemplo no [Colégio a] a gente foi, em outras escolas por ali da prefeitura. Lógico que meu marido ficava uma peste, primeiro porque podia levar altas multas e acontecer algum acidente com as crianças lá atrás, segundo porque era dinheiro meu que eu colocava na gasolina da caminhonete para levar e por aí ia, levava as crianças e nem queria saber, as vezes quantos mais obstáculos mais o negócio fica interessante se a pessoa gostar do desafio, quanto mais obstáculos, o negócio fica interessante.*

Nos excertos acima, em que a professora tutora nos conta sobre suas vivências como professora de uma escola pública municipal, localizada em um bairro da periferia de Vitória, ela parece querer demonstrar que sua postura e suas escolhas nessas práticas não se encaixavam em uma perspectiva tecnicista de Educação Física. Entre outras coisas, ela tenta mostrar que tinha uma visão crítica em relação às práticas tradicionais e excludentes cristalizadas no interior da escola e revela seu desejo de construir práticas diferentes e inovadoras, valorizando o uso da criatividade em situações como o de uso de espaços físicos limitados, mostrando sua tentativa de ruptura com uma estrutura tradicional nas aulas de Educação Física, em que, geralmente, se prioriza o uso de quadras esportivas. Destaca sua disponibilidade para o estabelecimento de parcerias com outros professores na realização de trabalhos e mostra sua preocupação com uma formação mais ampla e crítica do alunado.

Não nos cabe aqui, julgar se suas práticas, de fato, rompiam com uma orientação tecnicista. O que importa é perceber todo o movimento empreendido por ela, todo seu esforço de encontrar, em sua trajetória, algo que justificasse seu inconformismo com o rótulo que ela acredita ter recebido dos colegas do CEFD e que mostrasse, realmente, a professora que ela acreditava ser, abrindo assim uma possibilidade de “negociação” e uma “trégua” com esse coletivo.

*E eu dizia, “nossa eu vou ficar até quando nessa briguinha com o Centro de Educação Física?”. Todos me conheciam e já tinham lido o meu currículo e sabiam que a minha fonte era o que eles chamam de tecnicista. Mas eu não me sentia assim, pelas coisas que eu fazia. Quero dizer que, na minha prática eles não me conheciam, eles conheciam a minha vida teórica, de cursos e de não sei o quê, mas de fazer, assim, de como fazer, eles não me conheciam.*

Portanto, muito além de ocupar-se com uma atividade remunerada, para “*trabalhar e ter alguma coisa*”, somam-se às motivações de Tereza para seu ingresso na tutoria do *Prolicen* uma expectativa ligada à sua formação e ao seu desejo de mostrar-se (e/ou tornar-se) uma “outra” professora, extrapolando a orientação de seu currículo de formação; uma professora diferente daquela cuja imagem seus pares poderiam ter construído a seu respeito. Quem sabe essa não seria uma oportunidade de reescrever sua história junto ao CEFD, enfim, como ela mesma sintetiza ao intitular sua pintura, teria sido, para ela, uma “*Chance de mudança*”.

### 5.2.2 O Tutor como um parceiro na aprendizagem

Passemos agora ao exercício de tentar compreender o que é ser tutor (e a tutoria) na perspectiva de Tereza. Capturar essas informações em sua narrativa exigiu um trabalho de recorte, já que sua compreensão aparece de forma diluída, fragmentada em pequenos trechos, complementando informações que ela traz sobre outros assuntos. Portanto, trabalho, aqui, com os indícios que ela nos dá sobre a discussão.

Diferentemente de Mariana, ao ser questionada se a figura do tutor é fundamental em um curso EAD, Tereza é enfática ao dizer: “*Não. É preciso você [aluno] ter disciplina pra fazer*”. Ela defende a ideia de que o aluno EAD deve ser aquele cuja autonomia possibilite organizar seu tempo e sua rotina de estudo, sendo responsável por procurar as fontes complementares de informação que vão ajudá-lo na apreensão do conteúdo, enfim, alguém com certa disciplina, capaz de conduzir seu próprio processo ensino-aprendizagem.

No momento em que falávamos sobre suas idas ao polo que tutorou, no início de cada módulo do curso, ela nos conta que sempre, no final do encontro, os alunos faziam-lhe perguntas na esperança de que ela lhes explicasse o conteúdo ou lhes desse as respostas para suas dúvidas. Nesse momento, Tereza reafirma sua defesa

de que os alunos precisam desenvolver sua autonomia para os estudos e que ela, como tutora, não estaria ali para lhes dar as respostas.

*Sempre no finalzinho eles perguntavam “Tutora, e aquilo? É o quê? Como é?”. Existem coisas que eles sempre acham que nós é que vamos resolver, quando não é. E a educação a distância ensina muito isso! Tem que ser eles que tem que resolver certos problemas, tem que enfrentar algumas dúvidas.*

Nesse, e em outros momentos da conversa, ela demonstra o entendimento de que o tutor não deve ser aquele que “dá as respostas” ou que leva um conhecimento pronto ao aluno, ao contrário, seria uma espécie de parceiro na aprendizagem dos alunos. Essa compreensão ecoa, em parte, as orientações gerais do curso que, de certo modo, não apenas tentavam diferenciar as funções dos tutores e dos professores, como também expressavam as mudanças paradigmáticas possibilitadas pela EAD (e abraçada no Pró-Licenciatura), que trabalham com o deslocamento do centro do processo ensinoaprendizagem que, em concepções mais tradicionais, é ocupado pela figura do professor.

Mas, então, o que seria necessário ao tutor dominar? Que capacidades e saberes ele precisa ter? Com essas questões escutei diversas vezes a narrativa de Tereza para encontrar pistas que pudessem ajudar-me a delinear sua compressão acerca do tema. E, ao longo de suas falas, Tereza vai destacando e relacionando, de sua própria prática, saberes, habilidades e atitudes que ela acredita serem fundamentais ao tutor.

**Tereza:** [...] e eu sempre ia [refere-se aos encontros presenciais no polo], pois coloquei na minha cabeça que aqueles meninos precisavam saber quem é essa pessoa que fala com eles na plataforma. Eu não sou um fantasma e eu tenho cara, aí eu resolvi ir.

**Pesquisadora:** mas com que frequência você vai?

**Tereza:** Eu sempre ia no módulo que ia iniciar. Eu recebia os fascículos, dava uma lida, ia até lá, pra eles, sabe, entenderem como ia ser a minha reação, como ia ser a reação deles e sempre saía muito satisfeita, sempre fico muito satisfeita com qualquer aluno daquele que precisar de mim, eles sabem que podem recorrer a mim. Criou-se um elo afetivo muito grande, sabe?! E eu acho que isso tem que ter. Eu até hoje encontro alunos da UFES com quem ainda mantenho laços afetivos como por exemplo o [Aluno Y], que era um aluno que precisa passar em ginástica para se formar.

Nesse excerto de nossa conversa, a tutora traz informações que dizem respeito ao que praticava e que julgava ser importante no fazer de um tutor: a presença (virtual e física), o conhecimento e a leitura prévia do material didático, sua disponibilidade para ajudar e estabelecer uma relação afetuosa e acolhedora com os alunos.



Sobre a “presença”, suas práticas e sua narrativa revelam a importância que ela atribuía ao contato presencial do tutor com aos alunos, como uma forma de aproximação e estreitamento de laços com eles. Em outro momento da entrevista, ela chega a exclamar “as vezes eu me perguntava o porquê eu não tinha sido tutora presencial ao invés de tutora a distância”. E incentivei-a a continuar a sua reflexão a fim de compreender melhor o que ela queria dizer.

**Pesquisadora:** *Em nenhum momento você exerceu essa função? A de tutora presencial?*

**Tereza:** *De presencial? Sim, mais não de ir toda a semana.*

**Pesquisadora:** *Mas presencial por conta própria, então, não é?*

**Tereza:** *Isso, porque eu era tutora a distância.*

**Pesquisadora:** *Então, você não era nomeada tutora presencial?*

**Tereza:** *Não.*

**Pesquisadora:** *Você tinha a prática, o hábito de ir ao polo?*

**Tereza:** *Sim, a cada início de módulo eu ia lá.*

**Pesquisadora:** *Você acredita que isso faz diferença?*

**Tereza:** *Faz!*

**Pesquisadora:** *Você pode falar um pouquinho disso para mim, do que você acha? A presença física ela é importante? Por que, se a gente está trabalhando em um curso de EAD?*

**Tereza:** *Confiança, simpatia, empatia, saber que aquela pessoa não é inimiga... é uma pessoa que vai tentar facilitar as coisas [...]*

*Eu sei que às vezes causava um certo desconforto à tutoria presencial, a tutoria a distância de repente apontar por lá quando não é esperada, isso quer dizer: “porque você não fica no seu canto, ao espaço que lhe foi determinado?” Eu era um pouco invasiva, tentava sempre, quinze minutos, às vezes ia a [Cidade x] somente para ter 15 minutos com os alunos. Mas ia!*

**Pesquisadora:** *Uma vez por mês?*

**Tereza:** *Sim*

**Pesquisadora:** *Isso foi importante para a sua prática?*

**Tereza:** *Sim, sim. Porque aí, só de olhar, eu já ficava lembrando do aluno que eu já tinha conhecido lá, fazia uma visualização.*

**Pesquisadora:** *Isso era importante para o processo de avaliação ou era mais importante para o diálogo?*

**Tereza:** *Acho que era mais importante para o diálogo, sempre no finalzinho eles perguntavam “Tutora e aquilo? É o que? Como é?” Existem coisas que eles sempre acham que nós é que vamos resolver, quando não é. E a*

*educação a distância ensina muito isso! Tem que ser eles que tem que resolver certos problemas, tem que enfrentar algumas dúvidas.*

A partir desse ponto, entendo que ela se refere ao contato presencial também como uma das formas possíveis de demonstrar interesse na relação com o aluno, de se colocar disponível, mais acessível e, com isso, estreitar laços e ganhar-lhes a confiança para que os processos e as atividades sejam desenvolvidos de maneira mais produtiva e com envolvimento das partes.

Em outro momento de nossa conversa, quando a interroguei sobre sua disposição para atuar novamente como tutora, ela nos dá mais pistas sobre o que ela compreender ser importante a um tutor.

**Pesquisadora:** *Você pensaria em atuar novamente como tutora em outro curso, você tem essa vontade e esse interesse?*

**Tereza:** *Claro! Não posso ser tutora de inglês e nem de alemão, mas você pode ser tutora daquilo do que você gosta. Eu poderia ser tutora de história e geografia porque eram disciplinas que eu sempre gostei muito e sempre me dei muito bem.*

**Pesquisadora:** *Você está dizendo que o conteúdo específico ele é importante, mas...*

**Tereza:** *O mais importante é você ter criatividade e você ter interesse em estudar e aprofundar o conhecimento, isso que é fundamental.*

Apesar de reconhecer que o domínio de conteúdo específico é importante, no entendimento de Tereza, ele não se sobrepõe à criatividade e à capacidade de buscar continuamente o conhecimento. Esse é um outro ponto do pensamento de Tereza que se diferencia do que pensa Mariana a respeito dos saberes e conhecimentos fundamentais ao tutor. Enquanto Mariana faz uma aposta na necessidade do domínio de conhecimentos específicos das disciplinas como forma de garantir práticas qualificadas, Tereza privilegia aspectos mais relacionais da tutoria no processo de formação, sem abrir mão da necessidade de que o tutor seja alguém com “*interesse em estudar e para aprofundar o conhecimento*” e que, portanto, se coloque também no movimento de aprender, de formar-se.

A esse respeito, a compreensão dessa tutora se filia à orientação da concepção de tutoria do *Prolicen* e nela se materializa, como nos mostra Paiva (2012):

Em oposição às teses que defendem que o tutor seja um especialista na ‘matéria’ com a qual colabora (o que faz com que esse *tipo* de tutor participe pontualmente de uma disciplina ou de um conjunto delas e depois seja dispensado pelo Programa), nossa convicção e defesa sempre foi pela formação assistida/acompanhada/partilhada do tutor sem especialidade

disciplinar. Ele atua em uma disciplina, sem necessariamente dominá-la *a priori*. Isso impõe uma rotina de estudos e também o desafio de ele construir o seu olhar sobre a formação na confluência de um triplo espaço que engendra o seu lugar: o do aluno, que a princípio não conhece o conteúdo apresentado e pode ter dificuldade em compreendê-lo); o do professor especialista, que tem domínio sobre o conteúdo apresentado (e que transita com facilidade na discussão); e o seu, de professor formado atuando na escola, que percebe e traduz a ressonância que o domínio – ou a ausência dele – de determinados conhecimentos implica a constituição dos saberes docentes que consubstanciam o fazer na escola (PAIVA, Fernanda. In: VAGO e PAIVA, 2012, p. 181).

O domínio do conteúdo específico, apesar de ter sua importância reconhecida, não se configurou como critério de primeira grandeza para a seleção dos tutores do caso do *Prolicen*, justamente porque sua proposta abrigava a ideia de que os tutores seriam professores que também estariam em processo de formação e que teriam a oportunidade de retomarem o contato com esses conteúdos a partir de um lugar (a tutoria) que os permitia confrontá-los sob o seu olhar de aluno, de professor especialista e de professor da escola. Tereza percebe e incorpora essa compreensão em sua trajetória e nas práticas de tutoria.

Outros elementos que a tutora também destaca em suas falas dizem respeito a necessidade de os tutores se dedicarem a práticas de acompanhamento intensivo dos alunos, dando-lhes o retorno em relação às suas atividades, mostrando-se ao mesmo tempo, solidário, crítico e atento quanto às questões transversais como a da autoria<sup>72</sup>, por exemplo. Trago um dos momentos que ela fala sobre suas práticas mostrando o que julgava ser importante no fazer do tutor.

**Tereza:** *Eu acho isso [o retorno do tutor em relação à atividade do aluno] importante, pois isso prova que o tutor leu. Porque eles sempre pensam o seguinte, aconteceu isso com [Aluno I]... ele pediu a [Aluna D], que eu conheço e escreve magnificamente, pediu o arquivo dela para saber como é que era para ele escrever o dele, mas na hora de mandar o arquivo ele acabou mandando o dela. Eu abri, e eu já tinha lido o de [Aluna D], abri o dele*

<sup>72</sup> A questão da autoria dos trabalhos dos alunos e o plágio de textos da internet e dos próprios colegas foram desafios muito grandes que o curso teve de enfrentar, rendendo longas reuniões em busca de formas e práticas que pudessem evitar a ocorrência do problema. Como tutora, já cheguei a passar horas na frente do computador cotejando os trabalhos apresentados pelos alunos com textos de internet, colorindo frase a frase aquilo que havia sido copiado e indicando a eles a fonte de onde eles haviam retirado as informações, confrontando-os com a própria farsa. Trabalho árduo, desgastante, mas necessário. Necessário não só para mostrar a ilegalidade do plágio, como também para provar que o trabalho que eu fazia de acompanhamento de suas atividades era sério e comprometido, o que também me daria o direito de cobrar-lhes o envolvimento com as mesmas características. Ao final, depois de várias estratégias adotadas para contornarmos o problema, alguns alunos parecem ter descoberto seu próprio potencial autoral, enquanto outros, ainda insistiam na prática. Mas essa não é uma prática exclusiva dos alunos EAD, como professora do Ensino Presencial, me deparei (e, certamente ainda me depararei) muitas vezes com isso.

*e vi que era igual, aí eu respondi para ele que ele encaminhou o arquivo da [Aluna D]. Escrevi para ela também dizendo “[Aluna D] querida, você emprestou o seu arquivo para o [Aluno I] ...e ele colocou o como se fosse dele!”. Também eu joguei as cartas na mesa, entendeu?!*

*Aí ela disse, “Oh Tereza, esse cara não tem jeito! Ele me pediu porque ele queria ver como é que fazia e pá pá pá”. Ai eu diria, muitas vezes o [Aluno I]...andou no curso porque aconteceram coisas dessas e que ninguém descobria, por isso que eu perguntava a Mariana, que era uma excelente tutora, “Como é que o [Aluno I] chegou até aqui? Cada vez mais que ele anda, vai ficar mais difícil pra ele quando ele cair do cavalo”.*

**Pesquisadora:** *Ele se formou Teresa? Não, né?*

**Tereza:** *Não. Ele não fez nenhuma prova final, teve uma prova final q ele fez e eu corrigi com o [Tutor B], eu acho q ele tenha feito a prova com a professora, porque todas as respostas eram em língua, exclamação e interrogação igual da professora. Ele simplesmente fez a prova sem eu estar presente abriu a apostila e copiou as respostas... prática normal de um aluno, mas não sabe que o professor percebe, que sabe [...]. Eles acham que vão passar batidos porque é EAD, ai você tem que provar para eles que não é assim, e para isso, tem que tá atenta desde o início!*

Para Tereza, ser tutor implicava dedicação, ler atentamente as atividades dos alunos, dando-lhes o devido retorno, confrontando-os com seus erros e suas limitações, empenhando-se no acompanhamento efetivo dos alunos. Ser tutor era estar sempre presente, virtual ou presencialmente, era estar junto! Ser parceiro e solidário ao aluno em seu processo de formação, mas sem perder o rigor necessário ao processo de desmistificação da EAD como prática menor e que, tantas vezes, alimentaram as críticas que a apontaram como uma prática de aligeiramento da formação. Mais do que isso, ser tutor, na concepção de Tereza, era colocar-se disponível para o aprendizado do outro, para o aprofundamento de seus conhecimentos e, também, para a sua própria formação. Ela encarna o tutor como aquele que aprende junto, que caminha ao lado e auxilia o outro a caminhar; um auxílio que não passa pelo “dar respostas”, mas pelo ajudar a procurá-las.

### **5.2.3 Tutoria como oportunidade de (re)constituição da identidade docente.**

Ao longo da entrevista, Tereza vai nos envolvendo em um movimento interessante em que ela rememora e reflete suas práticas como docente da Educação Básica e do Ensino Superior, sempre movida pelo desejo de provar que não se enquadrava no rótulo, recebido por seus pares, de “professora tecnicista”. Essa é uma marca forte em sua narrativa, perpassando muitas de suas falas, nos mostrando que sua vivência anterior, como docente do CEFD, provocou-lhe inquietações importantes, estimulou

reflexões e questionamentos que a acompanharam e estiveram presentes também em sua prática como tutora no *Prolicen*.

Mas que relação essa sua vivência anterior, em especial a de docente no CEFD, guarda com sua passagem pela tutoria? Por que ela sempre retorna a esse ponto de sua trajetória? E como essas duas vivências se articulam hoje em seu ser e em sua formação? Essas eram questões que reluziam em minha mente a cada reescuta de sua entrevista. Mais do que escutar era preciso entender o que ela colocava em evidência e o que silenciava.

Nesse ponto do trabalho, a interlocução com Josso (2004) começava a nos dar as primeiras pistas que ajudariam a compreender a trajetória narrada e as relações entre as duas vivências citadas. A autora, que coloca a ideia do “*caminhar para si*” e a procura pelo “Eu” como uma espécie de “*busca pela felicidade*”, explica

Se o “Eu” está no centro desta busca, as pessoas, por saberem que têm de conviver com um meio sociocultural e regras de jogo de toda a natureza, são sempre, de boa ou má-vontade, confrontadas com a articulação da sua *felicidade* com a da comunidade na qual vivem, seja ela entendida de forma restrita ou ampla, assim como com a dos grupos aos quais pertencem de fato ou que são por elas escolhidos. Assim, a *busca da felicidade* para si é quase sempre associada, mais ou menos explicitamente, à busca da felicidade coletiva (JOSSO, 2004, p. 90).

De fato, a ideia de sofrimento, de dor, relatada pela entrevistada em sua passagem pelo CEFD, estava associada ao fato de que ela percebia um certo desajustamento do seu “ser professora” com relação ao grupo de docentes com que trabalhou, um coletivo importante para ela e do qual buscava fazer parte, mas no qual não se sentiu aceita e acolhida. Sofrimento que aparece com força simbólica ao dizer “*Pra mim, isso aqui é sangue... eu tinha a impressão de que eu ia sangrar muito, como eu já sangrei muito na UFES, perante o Centro de Educação Física, entende?!*”.

Tereza vive a tensão dialética entre o seu eu e um coletivo, uma situação que em sua trajetória a conduz em um diálogo interior consigo mesma e se reveste de uma força propulsora capaz de transformação.

Josso (2004) esclarece que a “*busca pela felicidade*” enquanto processo de transação, de negociação com o coletivo, é um processo complexo que gera certos “*deslocamentos*” e, entre outras coisas, demanda de nós a aquisição de saberes e,

nos impõem mudanças que são gestadas pelas condições coletivas de vida, na relação com o outro e, por essas razões, esses momentos são também formadores e transformadores de nossas identidades.

Estes momentos formadores, que podem durar alguns instantes ou alguns anos, são quadros que colocam em cena um ou vários protagonistas em transações numa dramaturgia singular; numa brusca interrupção de duração ou de intensidade, numa observação, num exercício sistemático, numa simpatia, num afeto ou numa aversão por um *alter ego* (JOSSO, 2004, p. 45).

A autora nos alerta para a necessidade de entendermos que não apenas as experiências que resultam em felicidade, prazer e autoconfiança são potencialmente formadoras, mas também aquelas que “alimentam as questões, as dúvidas e as incertezas” (JOSSO, 2004). Assim, aquilo que Tereza traduziu como um embate vivido com o coletivo docente no CEFD, seu sentimento de que não era aceita, de que não se ajustava ao grupo, experimentado anteriormente, não foi apenas causador de um desconforto, ou um sofrimento, ele passa também a fazer parte do seu “capital experiencial”, sendo usado em sua narrativa como uma “recordação-referência” que lhe possibilitou a problematização de sua trajetória, dos seus dilemas e das escolhas que fez e, portanto, é simbólica do que a tutora compreende como elementos constitutivos da sua formação (JOSSO, 2004).

Desafiada por essa experiência e imbuída do desejo de reconstruir sua identidade docente, libertando-se do rótulo de professora tecnicista, Tereza ingressa na tutoria do *Prolicen*, com a “intuição” de que esse seria um novo momento de embate e que corria o risco de, novamente, “sangrar”. “*Por que eu teimo em vir pra cá?*” – perguntava-se ela. “*Eu disse ‘eu vou ter problemas’*”, reflete ela manifestando sua expectativa negativa em relação ao que estava por vir. Essa sua expectativa talvez tenha reforçado, em parte, sua postura contestadora e crítica em relação às discussões, escolhas e práticas do curso e do grupo de tutores.

É interessante observar em sua narrativa que, diante de sua expectativa inicial, a tutora envolve-se na dinâmica de formação oportunizada pela vida, abraçada como perspectiva pelo *Prolicen* e construída pelo grupo. Sem abandonar seus traços de uma personalidade combativa e que não se furta ao enfrentamento das questões com as quais discorda, aos poucos, transforma seu receio inicial em “abertura”, tornando-

se sensível ao clima de formação e de aprendizados construído, aos poucos, na sua relação com o *Prolicen* e com os outros sujeitos do curso.

Em uma de suas falas, ela começa a revelar o momento de sua inserção nessa dinâmica de *formação*.

*Porque eles sempre dizem e sempre disseram que eu sou muito tecnicista, e eu não entendia muito bem; pode ser por falta de leitura e tudo mais, aquela concepção toda dos livros, que não posso deixar de dizer que eram maravilhosos, os de Valter Bracht. E eu me perguntava como colocar tudo aquilo em prática, sabe? Como colocar tudo aquilo em prática? Como colocar? Pois é difícil com a criançada do jeito... com a liberdade que eles têm na atualidade... e, por isso, o melhor fascículo que teve pra mim no nosso currículo foi aquele do Valter Bracht dividido com o espanhol lá do Rio grande do Sul<sup>73</sup>... eu tô até esquecida do nome... Pois eu até fiz uma tabela, que eu adorava ler os fascículos tentando fazer mind maps, você conhece isso? Fazer usando aplicativos, como se fosse mapas hierárquicos, tá entendendo? E esse foi um dos melhores mapas que eu já fiz.*

Aqui, Teresa nos mostra que o acesso que teve à leitura da obra de Valter Bracht<sup>74</sup> e de outros materiais, proporcionado, principalmente, pelas necessidades advindas da atividade de tutoria, foi crucial não só para que ela tutorasse e ajudasse na formação dos alunos do curso, mas, para além disso, a tutora demonstra que essas leituras foram importantes para a sua própria formação, por impulsionarem um movimento interno de questionamentos sobre suas práticas como docente, interrogando-se: “Como colocar aquilo tudo em prática? Como colocar?”

Ao dizer “*Porque eles sempre dizem e sempre disseram que eu sou muito tecnicista, e eu não entendia muito bem; pode ser por falta de leitura e tudo mais, aquela concepção toda dos livros*”, Tereza reconhece a incompletude de seus conhecimentos, e coloca-se em movimento rumo à descoberta, aprofundando suas

<sup>73</sup> O fascículo que ela se refere aqui é intitulado *Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos*, de autoria dos professores Valter Bracht e do argentino Fernando Jaime González. A proposta do fascículo expressa “uma forte preocupação em oferecer um texto que fosse bastante instrumental (como fazer) sem se descuidar, em momento algum, dos seus fundamentos (por que fazer)” (BRACHT E GONZALEZ, 2012), vai ao encontro das questões levantadas pela tutora que procuram problematizar “o como colocar em prática” os conhecimentos veiculados na formação.

<sup>74</sup> Valter Bracht é reconhecido por sua vasta contribuição nas discussões acerca da legitimidade da Educação Física e na discussão dessa como prática pedagógica. É professor do CEFD/UFES, atuou no *Prolicen* e é autor de vários livros e de fascículos que foram produzidos para o curso, entre eles, *Oficina de Basquetebol* (2012) e *Educação Física e Escola* (2009) e coautor de outros três, *Epistemologia da Educação Física* (2013) em parceria com os professores Felipe Quintão de Almeida e Ivan Marcelo Gomes; *Pesquisa e Docência em Educação Física* (2010) que também escreve com o professor Ivan Marcelo Gomes; e *Metodologia do Ensino do Esportes* (2012) em colaboração com o Professor argentino, Fernando Jaime González.

leituras e utilizando-se, inclusive, de recursos auxiliares (como os *mind maps*, por exemplo) que pudessem lhe ajudar na compreensão dos conteúdos dos fascículos e na construção de um conhecimento ampliado sobre as diferentes concepções de Educação Física.

O movimento que revela um processo de “abertura”, de permeabilidade de seu ser para outras perspectivas, aparece também em outros momentos de sua narrativa, em que ela, apesar de não se esquecer dos embates vividos, vai, ao mesmo tempo, mostrando como foi se permitindo construir um novo conhecimento, formando-se e transformando-se.

**Tereza:** *Tentar mestrado ali é uma coisa que eu nunca tentaria. Não que eu não desse conta, eu sei que ninguém nunca ia me querer, me aceitar como aluna.*

**Pesquisadora:** *Você não fez mestrado ali, não é?*

**Tereza:** *Não. Eu fiz em uma linha que alguns criticam muito, que é a da psicomotricidade. Então, convivi com essas diferenças, que não era só de pensamento.... Porque eu achava todo mundo ali pensando muito errado, todo mundo pensando meio maluco, todo mundo colocando a Educação Física para trás, e agora, depois que eu estudei todos os fascículos, eu vejo outra coisa, entende? E eu gostei muito de ter olhado isso.*

Para ela, a leitura dos fascículos do *Prolicen* foi reveladora, descortinando o que antes era incompreendido (no caso, a concepção crítica que fundamentava o pensamento de alguns professores do CEFD) e esse “novo conhecimento” desperta seu encantamento “*E eu gostei muito de ter olhado isso*”. Aqui, vemos um de seus movimentos no processo de deixar-se tocar, de disponibilizar-se ao aprendizado, à uma experiência formadora.

Ao explicar como as vivências são elaboradas e transformadas em experiências, Josso (2004) nos dá mais pistas que ajudam na compreensão do processo vivido e narrado por Tereza.

As implicações dos processos de elaboração das vivências em experiências são: o alargamento do campo da consciência, a mudança, a criatividade, a autonomização, a responsabilidade. Essas implicações estão, evidentemente, inscritas nos processos de aprendizagem, de conhecimento e de formação. Há três atitudes interiores indispensáveis à dinâmica dessa elaboração: se uma abertura para si, para outrem e para o meio (atitude 1) é o tema genérico, esta abertura traduz-se, concretamente, numa disponibilidade para o que pode acontecer num espírito explorador (atitude 2) e numa procura por uma sabedoria de vida (atitude 3). (JOSSO, 2004, p. 51)



Sem abrir mão de sua personalidade contestadora, crítica, a tutora se dispõe à exploração do novo, tateando com cuidado o desconhecido, descobrindo nele possibilidades e gratas surpresas, pela apropriação/construção de “novos conhecimentos” acerca da Educação Física. É a sua disponibilidade que a coloca, então, como parte de uma rede de relações (e de formações) inscrita e proporcionada pelo contexto da tutoria no *Prolicen*. Assim, ela insere-se no movimento que ela mesma caracteriza como a “*chance de mudança*”, título dado à sua pintura e que representava sua síntese sobre o processo vivido junto ao Projeto de formação Ser tutor (PFCID) e ao *Prolicen*, como mencionado anteriormente.

Mas essa experiência ecoa, reverbera, e sua disponibilidade soma-se à receptividade de um grupo de tutores, também envolvidos nas possibilidades de formação e de aprendizados com o outro, proporcionados pela vivência com a tutoria no contexto do *Prolicen*. Tereza tem a oportunidade de viver, nesse *espaço-tempo*, uma experiência diferente daquela outrora vivida como professora substituta no CEFD. Ela tem contribuições a dar, e o grupo reconhece isso, como pode ser visto nas narrativas de outras tutoras<sup>75</sup>, citadas a seguir.

*Tivemos um pouco de dificuldade no início [...] mas aos poucos eu aprendi a lidar com a Tereza, que é uma pessoa fantástica **com quem eu aprendi muito e que também me aproximou mais da tecnologia, do blog e daquelas outras coisas que ela adorava fazer, porque ela sempre foi buscando outras forma de fazer a EAD** (Narrativa da Tutora Mariana Pozzatti, Vitória, novembro de 2014. Grifos meus).*

*Na verdade, eu cheguei e já tinha uma tutora a distância que assumia essa função antes de mim. O polo já estava bem estruturado, eu cheguei em 2010, apenas tinha passado um ano. Nesse um ano eu peguei o polo bem estruturado e, então, acredito que tenha sido isso, o interesse, **a Tereza se colocava com eles em uma posição de parceria muito grande, de parceira, de auxílio para o crescimento deles, qualificando mesmo o aprendizado deles no curso** (Narrativa da Rosiléa Perini, Vitória, novembro de 2014. Grifos meus).*

*[...] Isso não ocorria somente para quem tivesse a mais tempo que o outro. **Havia essa conversa, Tereza não se colocava acima, ela me ajudava muito. Às vezes ela entrava no meu fórum e me dava algumas***

<sup>75</sup> É muito importante esclarecer que a citação de Tereza aparece espontaneamente nessas narrativas e que, portanto, não houve qualquer intencionalidade da pesquisa de provocar uma reflexão sobre a relação dessas tutoras com ela. Mariana e Rosiléa, trabalhavam em parceria com Tereza no mesmo polo do curso, que aliás ficou conhecido por seu bom funcionamento e desempenho da tutoria e dos alunos. No momento em que registramos suas falas, elas nos contavam sobre como foram se tornando tutoras. Rosiléa, apesar de não entrar aqui como sujeito principal da pesquisa, foi ouvida e sua narrativa, junto a de outras duas tutoras, Audrey Vogel e Ana Flávia Sousa Sofiste, ajudou no delineamento dos eixos de análise.

***indicações bem bacana, ela entrava e nem era a disciplina dela, ela dava algumas referências e algumas indicações para os alunos. Ela me chamava as vezes, como ela era tutora e tinha que estar com os alunos, foi iniciativa dela me convidar para ir ao polo e conhece-los (Narrativa da Tutora Rosiléa Perini, Vitória, novembro de 2014. Grifos meus).***

Os depoimentos, surgidos no contexto da reflexão sobre os processos de aprendizados com a tutoria, trazem uma Tereza que em muito contribuiu com o funcionamento do curso, para a construção das práticas de tutoria e na formação dos professores alunos .

Na fala de Mariana, ela é citada como alguém que, apesar das dificuldades enfrentadas no início da relação, trouxe contribuições para a sua aproximação e sua apropriação relativa aos usos das NTIC nas práticas educativas, tanto no contexto da EAD, como na Educação Física Escolar.

Na narrativa de Rosiléa, Tereza aparece como uma grande parceira, tanto no processo de aprendizado do aluno, como em seu aprendizado como tutora, destacando-se por sua disponibilidade para ajudar e qualificar as intervenções, as práticas e a formação dos estudantes.

Poderiam juntar-se a esses relatos os meus, de ex-tutora e de pesquisadora, já que, em uma esfera mais “técnica” e instrumental, Tereza introduziu-me no mundo dos Mapas Mentais (*Mind Maps*) e dos *Blogs*. Na esfera do humano e das relações, aprendi com ela sobre a vida, sobre a beleza inscrita na disposição do ser humano para a mudança e para o enfrentamento das dificuldades inerentes ao viver.

Aqui, destaca-se a aceitação e o reconhecimento alcançados por ela com seus pares<sup>76</sup>, por um trabalho desenvolvido a partir de suas buscas e de seus aprendizados. Nas narrativas das colegas de tutoria, Tereza personifica a parceria (FOERSTE, 2002) e o que nela há de colaborativo, colocando-se ao lado dos outros

---

<sup>76</sup> Vale ressaltar que o reconhecimento alcançado por Tereza se estende também aos professores especialistas do curso, alguns deles seus colegas na época em que fora professora substituta no CEFD, à equipe de coordenação do curso e ao CEFD como um todo. Reconhecimento que pôde ser percebido quando suas ideias e sugestões e práticas (como o uso de blogs, visitas regulares aos polos pelos tutores a distância, entre outras) foram abraçadas e colocadas como referências para o grupo. Além disso, no momento de seu falecimento, a direção do CEFD publica nota em reconhecimento às suas contribuições à Educação Física Espírito-santense e aos cursos e trabalhos desse centro (Disponível em <http://www.cefd.ufes.br/conteudo/nota-de-reconhecimento-p%C3%BAblico>).

sujeitos para o repensar, para a construção de novas práticas e para o fortalecimento das relações.

Esses depoimentos talvez marquem em sua trajetória a sua passagem de “professora rotulada” e que não se encaixava ou não se sentia acolhida por seus pares, à “professora tutora reconhecida e respeitada” pelos novos colegas e parceiros; portanto, eles nos falam também sobre um processo de reconstrução de sua identidade docente para si e para os outros.

Assim, conflitos, reflexões, aprendizados, buscas, escolhas, modos de agir, tudo isso se inscreve na dinâmica de construção e reconstrução de identidade vivida por essa tutora e pode ser compreendido em diálogo com o pensamento de Nóvoa (1992, p. 16) quando afirma que “a identidade não é uma propriedade, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneira de ser e estar na profissão docente” e que se sustenta nos três A.

- A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.
- A de Acção, porque também aqui, na escolha da melhor maneira de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos ‘colam’ melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.
- A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 1992, p. 16).

A trajetória de Tereza ilustra muito bem a concepção de Nóvoa a respeito da identidade como um processo que se realiza o tempo todo na relação entre aspectos particulares e coletivos e que incidem sobre as escolhas, posturas e ações dos sujeitos, provocando ora conflitos, ora acordos e concordâncias, que mobilizam a reflexão e a autoconsciência.

Essa bela trajetória de “reconstrução de si”, foi interrompida pouco tempo depois de nossa entrevista, pois Tereza perdeu a sua luta contra o câncer. Mas ela sabia que já deixara seu nome escrito na história do CEFD e do *Prolicen*. Sua expectativa em

relação a sua participação nesta pesquisa talvez fosse motivada também pela sua consciência em relação à fragilidade de sua saúde. Como pesquisadora, recaía sobre mim uma grande responsabilidade e, ao mesmo tempo, uma missão, a de registrar, nessas páginas, parte do que foi a sua passagem pelo curso e as transformações vividas naquilo que ela mesma define, registrando com letras já trêmulas<sup>77</sup>, como sendo “*Uma Experiência Maravilhosa*”.

A narrativa de Tereza, nos coloca frente ao que descreve Heidegger (1987) e que é retomado por Larrosa (2002, p. 25) sobre o que nos acontece quando temos ou “fazemos” uma experiência:

[...] Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

A experiência acontece ao sujeito receptivo, passivo, disponível, entregue a ela. Essa condição do “sujeito da experiência” (Larrosa, 2002) também nos lembra que nem todos os que estiveram ligados à tutoria e às vivências de formação oportunizadas e construídas no contexto do *Prolicen* foram por elas tocados, “tombados”, transformados.

Portanto, o que apresentamos, aqui, são narrativas de sujeitos que estiveram entregues e que se deixaram tocar pelo que foi, aos poucos, sendo construído por um coletivo também afetado pelo clima da (*trans*)formação. (Trans)formação que se concretizou não apenas pelo que havia de sistematizado, formalizado e institucionalizado nas propostas e projetos do Programa, do curso e da Formação continuada de tutores, mas também e, principalmente, no que se deu partir de momentos informais, espontâneos e surpreendentes, oportunizados pelo “estar junto”, nas relações e trocas entre os sujeitos envolvidos.

As narrativas de Mariana e Tereza, objetivadas na reflexão sobre a possibilidade de

---

<sup>77</sup> Refiro-me aqui, à nota deixada por Tereza no campo “Comentários e Observações” do formulário de informações complementares preenchido pelas informantes da pesquisa.

formação continuada de professores pela EAD, nos permitem conhecer algumas das contribuições de experiências com a tutoria no *Prolicen* para a formação e constituição das identidades dessas professoras tutoras. Ao serem compartilhadas e socializadas, essas narrativas ganham mundo, somam-se às experiências de outros sujeitos (ouvintes e leitores) e nos possibilitam o repensar coletivo de questões que nos são comuns e que dizem respeito à formação e à EAD.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tentar conhecer como as experiências com a tutoria no *Prolicen* Educação Física da UFES contribuíram na formação e na constituição da identidade dos seus professores tutores, nos colocamos em diálogo com diferentes sujeitos e documentos, priorizando as vozes de duas tutoras que compartilharam conosco suas vivências no contexto do referido curso. Ainda que não intencionemos generalizar os achados desse estudo, um movimento de expansão das reflexões se faz totalmente possível já que, em suas narrativas, Mariana e Tereza nos ajudam a problematizar questões de várias ordens ao entrelaçaram discussões que enriquecem os debates no campo da Formação Docente e também no campo da Educação a Distância.

Como mencionado, a análise temática interpretativa das entrevistas narrativas guiou-se por três eixos principais, construídos a partir da articulação entre o que se fazia nascer em cada história e os interesses da pesquisa. Assim, foi possível conhecer, no primeiro eixo, as motivações e o processo de ingresso na tutoria de cada uma dessas professoras. No segundo eixo, destacaram-se as diferentes compreensões que elas tinham acerca do ser tutor e da tutoria e, por fim, no terceiro eixo, emergiram as contribuições que suas experiências com a tutoria no *Prolicen* trouxeram para as suas formações e constituição de suas identidades.

Tereza e Mariana nos contam que, ao ingressarem na tutoria do *Prolicen*, carregavam consigo expectativas ligadas, principalmente, à possibilidade de aproximação com a universidade e ao investimento pessoal em suas formações, uma perspectiva que, em parte, se coadunava com o projeto do próprio programa e do curso para o qual se pretendia uma ampla proposta de formação (inicial e continuada) que envolvesse alunos, professores e tutores. Cada uma dessas professoras tutoras seguiu caminhos e viveu experiências anteriores diferentes que deram contornos particulares às suas motivações para participarem de um projeto que se caracterizou pela inovação e pela ousadia ao propor formar professores de Educação Física por meio da Educação a Distância.

Mariana, em seu processo de busca por “*Cores, luzes, vida! ... “Conhecer”* - como afirma no título dado à sua pintura -, descobre um caminho possível para a realização do sonho de cursar o mestrado (e, posteriormente, o doutorado). Ela nos revela que, a partir do seu ingresso no *Prolicen*, passa a fazer parte de importantes redes de relações e de aprendizagens que lhes possibilitaram concretizar seus anseios de formar-se e de participar da formação de outros professores.

Para Tereza, ingressar no *Prolicen* não seria apenas uma possibilidade de investir na sua formação ou de ter uma ocupação remunerada. Representou para ela, também, o desafio de viver um “reencontro” com uma experiência anterior, na qual não se sentira acolhida por seus pares, julgando-se “rotulada”, com suas convicções e concepções sobre a Educação Física colocadas em xeque.

Cada um dos professores que ingressou na tutoria do *Prolicen* o fez por motivações particulares que este estudo não pode verificar. É sabido que a complementação de renda, a ocupação com uma atividade remunerada, que nos depoimentos de Mariana e Tereza aparecem em segundo plano, podem ter se configurado como a motivação principal de outros sujeitos, mas essa talvez não fosse uma motivação forte o suficiente que justificasse a permanência desses tutores nas atividades do curso, principalmente, se levarmos em consideração os baixos valores da bolsa de estudo que recebiam.

Por isso, é bom lembrar que já no processo seletivo para tutores do *Prolicen* estava bastante claro o perfil de professores que se esperava ter na tutoria desse curso: professores que não apenas estivessem dispostos a assumirem as atividades tutoriais, mas que desejassem, sobretudo, entrar em um processo de formação continuada. Assim, Mariana e Tereza embarcam na proposta do *Prolicen*, rumo à aventura de tornarem-se tutoras, colocando-se como sujeitos conscientes de seu inacabamento (FREIRE, 2004) e agregando, à rede de formação que ali se iniciava, os fios coloridos por suas motivações particulares e suas histórias de vida.

O diálogo com nossas interlocutoras nos permite dizer que um “clima” de formação continuada (intencionado pela proposta do Pró-Licenciatura enquanto programa e encampado pelo curso de Educação Física na UFES) foi construído coletivamente, alcançando e contagiando os diferentes sujeitos que se envolveram na sua realização.

Essa avaliação se confirma nos depoimentos de professores, técnicos e profissionais de outras áreas, registrados no livro-fascículo “Escritas de Coragem: experiências de tutoras do Pró-Licenciatura Educação Física da UFES”, como mostramos no Capítulo 2.

Mas, ao tematizar a formação de professores pela EAD, é preciso ponderar e levar em consideração o que a maioria irretorquível dos cursos de EAD pratica hoje. A proposta do Programa Pró-Licenciatura, da qual o *Prolicen* fez parte, não ecoa entre os projetos de EAD que se multiplicam por aí. A complexidade da estrutura e da operacionalização de um curso em que se pretende uma proposta ampla de formação e que alcance todos os seus atores, demanda capacidade de envolvimento, de articulação, de se pensar em novas formas de diálogo, de participação, de dedicação e muito trabalho. Exige uma compreensão ampliada de formação que potencialize os espaços de troca e de encontros para além do sistematizado, do formalizado; e pensar em todas essas condições, em todos esses fatores, não é interesse de cursos que trabalham com projetos de massificação.

Isso expõe e reforça as críticas que a Educação a Distância vem sofrendo. Propostas rasas, que objetivam o atendimento emergencial da demanda de titulação, resultam no aligeiramento da formação e não comportam a complexidade inscrita no engajamento com a formação crítica e reflexiva do professor. Nesses projetos o tutor é apenas uma peça responsável por “verificar” a realização das atividades dos alunos e, na maioria das vezes, está apenas de passagem por esses cursos, atuando, de forma pontual, nas disciplinas específicas para as quais foi selecionado. Os vínculos com as instituições que os contratam são “fracos” (ou mesmo, inexistentes) – e aqui não estamos falando de remuneração, de vínculo empregatício, mas de compromisso com as condições desses tutores para a realização de suas atividades, com a inserção desses sujeitos em redes de formação e na produção de conhecimentos.

Em um contexto com essas configurações, há que se questionar as concepções e práticas de formação de EAD e de tutoria gestadas, aquelas que orientam esses projetos e que, certamente, determinam o envolvimento e a disponibilidade real de seus tutores com a formação dos alunos desses cursos, conformando também o modo como os tutores desses cursos se veem e como compreendem seu papel. Podemos dizer que, na grande maioria dos cursos de EAD, ainda se caminha em um terreno



bastante escorregadio no qual o tutor raramente ultrapassa a figura daquele que verifica se os alunos executaram as tarefas propostas.

O segundo eixo de análise das entrevistas, que procurou captar a compreensão das professoras tutoras acerca do ser tutor e da tutoria, nos coloca diante do tutor como um elemento importante dos processos desenvolvidos na EAD, mas que divide sua importância com (a tão desejada) autonomia do aluno. Nas narrativas das professoras tutoras podemos perceber que a figura do tutor vai, aos poucos, ganhando forma naquilo que elas nos contam sobre suas próprias práticas e é interessante observar que nesses fazeres a identidade de docente não se ausenta, ao contrário, entra em cena, orquestrando os saberes e dando sentido às práticas e aos diálogos com os outros sujeitos do curso.

Esse parece ser um movimento inevitável por inúmeras razões. Em primeiro lugar, porque ser professor foi, nesse programa, requisito para se chegar à tutoria. Também é preciso levar em conta que o curso não se iniciou com definições acabadas do que seria o tutor, a tutoria e as práticas tutoriais. Essas foram construções que se deram no processo, no coletivo, nos diálogos com as demandas e práticas do curso. Por conseguinte, havia espaço para que cada um trouxesse, para a configuração da tutoria, aquilo que conhecia, que lhe era familiar ou que dominava. Isso dava origem a um terceiro fator que contribuiu para a identificação entre tutoria e docência já que, trazer o que lhe era familiar (aquilo que se dominava e que se conhecia bem), significava trazer, para a rede que se tecia, os fios de seu próprio processo de escolarização, suas próprias referências. Assim, a imagem e os fazeres de professor que cada um conheceu, do professor que cada um foi (ou é), fazia-se fortemente presente na tutoria, por vezes, de forma conflituosa, e por outras, de forma conciliadora e enriquecedora.

Mariana torna visível o conflito de identidade vivido pelo tutor nos questionamentos que ela se faz e ao comparar seus fazeres de tutora com os do professor especialista do curso. Ao mesmo tempo, em seu depoimento, percebemos sua aposta na docência como base para a atividade de tutoria. Ela não só problematiza a identidade do tutor como também mostra a complexidade inerente às suas práticas, que exigem a articulação de muitos saberes que vão desde o domínio de conhecimentos

específicos, didáticos e pedagógicos, até as habilidades relacionais e à disponibilidade pessoal para a dedicação e o acompanhamento do aluno.

Tereza também articula suas vivências de docente e de tutora, reforçando a ideia de que a base da atuação do tutor está na docência, ainda que essa tenha configurações diferentes advindas das demandas e das possibilidades que brotam do contexto particular da EAD. A narrativa dessa professora nos instiga a pensar o tutor como aquele que se põe em parceira com o aluno no seu processo de descoberta, de aprendizado e de formação. Ao eximir-se do papel de professor que tem respostas prontas, coloca-se na posição de parceira no aprendizado, impulsionando os professores alunos na busca pelo conhecimento.

Na tentativa de pensar o que é importante ao tutor dominar, as entrevistadas elencam saberes múltiplos e complexos, que abarcam desde os conhecimentos específicos até habilidades relacionais. Suas práticas, construídas no cotidiano do curso, mostravam-lhes as exigências relativas ao domínio das NTIC, à disponibilidade e à dedicação no acompanhamento das atividades e de uma participação ativa e afetiva no processo de formação dos professores alunos do curso – participação que não se realiza por meio do fornecimento de respostas prontas ao estudante e nem pela exposição de conteúdos, mas que, ao contrário, está pautada na ideia de parceria e de colaboração entre os sujeitos no processo de construção de conhecimentos.

Mariana e Tereza reconhecem que ocupam uma posição importante no processo de formação dos professores alunos, mas não se colocam no centro dele. Portanto, o que aparece ser importante para elas, a esse respeito, não era, de fato, responder se o tutor é um professor ou não, mas desvincular a figura do tutor da imagem tradicional do professor, aquela que o coloca como o centro do processo de formação, o detentor do conhecimento e responsável por transmiti-los aos alunos.

Na imagem do tutor que se configura nas narrativas dessas tutoras, perde-se a divisão forçada entre professores formadores e professores em formação. Nela, essas figuras fundem-se e dão origem a algo novo, o “*dodiscente*” – parafraseando Paulo Freire e seu conceito de *dodiscência* que revela tão bem a dialética dos processos de formação.

Refletindo sobre a imagem do tutor que Teresa e Mariana nos ajudam a construir, sobre os saberes implicados na prática da tutoria, bem como sobre a exigência de que o tutor se perceba como um sujeito em processo de formação, é possível nos perguntar: não seriam essas importantes lições também aos professores de um modo geral, independentemente de seu local ou modalidade de atuação? Colocar-se como parceiro do aluno e perceber-se como aprendiz podem trazer a compreensão de que a necessidade de articulação de saberes diversos e complexos não são atributos desejáveis apenas ao tutor.

Assim, podemos dizer que esse amalgamado de docência e tutoria expresso nas narrativas dessas professoras tutoras sugerem o enriquecimento desses conceitos e das práticas. A partir do que elas nos contam, pensar a docência com a contribuição do que se viveu na tutoria no *Prolicen* é deslocar-se, enquanto professor, do centro do processo de formação e colocar-se, de fato, em parceria com o aluno para formar e formar-se. Do mesmo modo, pensar a tutoria em sua relação com a docência é comprometer-se com o processo de formação do outro, é entender o seu fazer como permeado de saberes que, por sua complexidade, exigem condições adequadas e favoráveis para a sua própria formação e para o desenvolvimento de sua função.

O terceiro eixo das análises tratou das contribuições da experiência com tutoria na formação e na constituição das identidades das professoras tutoras que aqui se colocam em diálogo com o estudo. Esse foi o momento em que se deram a conhecer aspectos bastante particulares das vivências de Mariana e Tereza no contexto do *Prolicen* e em que fomos percebendo o caráter formador dessas experiências em suas vidas e suas identidades docentes.

Em sua narrativa, Tereza interroga-se e reflete sobre sua identidade, suas práticas e escolhas (antes criticadas por seus pares) e coloca-se frente à possibilidade de reconstrução do seu ser professora, numa nova perspectiva. Provocada por uma experiência anterior que a desafiou a repensar suas práticas de formadora e de professora da Educação Básica, descobriu, na tutoria do *Prolicen*, uma possibilidade de aprendizado, de construção de conhecimentos relativos a uma “outra concepção” de Educação Física, e também uma “*chance de mudança*”, como ela mesma define. Como “sujeito da experiência” (LARROSA, 2002), Tereza permite-se tocar pela

experiência de formação construída coletivamente com os envolvidos no curso e insere-se num movimento (trans)formador.

Os depoimentos de suas companheiras de tutoria também revelam que essa tutora trouxe contribuições importantes ao grupo, compartilhando aprendizados e conhecimentos que ela dominava, atuando também como parceira na formação dos alunos e de outros tutores. Assim, sua história é ainda representativa da permeabilidade do grupo (e do próprio curso), que se fez e se refez com as contribuições que cada tutor e cada aluno trouxe para o construir e o repensar das práticas de formação. Em sua trajetória, pulsa e materializa-se a dialética entre sujeito e coletivo.

Mariana revela que suas práticas de tutoria e de docência na escola e na faculdade onde trabalhava enriqueceram-se mutuamente. Ela aprende a docência do ensino superior pelo que vivencia no *Prolicen* e, ao mesmo tempo, suas práticas de professora da Educação Básica dão sentido ao que se discute, ao que se propõe no trabalho com a formação de professores no curso em questão. Mariana, assim como outros tutores, está, ao mesmo tempo, na escola e na universidade, fazendo a mediação entre esses dois mundos (LOUREIRO, 2004).

Destarte, na voz dessa tutora concretiza-se um diálogo entre escola e universidade e acenam-se as potencialidades de uma proposta que visa ter professores da escola formando a si e a outros professores (da própria escola). A ideia do tutor como mediador no processo de formação de professores alunos ultrapassa a simples compreensão que o coloca como elo entre material didático, professor especialista e aluno. As itinerâncias de Mariana nos revelam um tutor mediador de mundos, de diferentes espaços de docência. Por entre eles, a professora tutora transita, constrói, reconstrói, combina e recombina saberes que enriquecem e fertilizam suas práticas, (trans)formando, assim, os contextos dos quais faz parte.

Todavia, é importante lembrar que estar, ao mesmo tempo, na escola e na universidade, não foi fácil, e essas dificuldades não escapam às histórias contadas. Os desafios vividos na tentativa de conciliar as múltiplas tarefas de tutoras, de professoras, de estudantes e de mulheres, também foram lembrados e colocaram em questão o excesso de trabalho, o sacrifício dos fins de semana dedicados às reuniões

de formação e a outras atividades, e a insuficiência da remuneração recebida, que se configurou como uma “bolsa de estudos”.

Aqui, um ponto em especial precisa ser destacado e, como tutora, vivi na pele esse desafio. Trata-se do compromisso firmado (e não assumido) entre os parceiros envolvidos para a realização dos cursos do Programa Pró-Licenciatura, em especial as Secretarias de Educação, que ficaram responsáveis, entre outras coisas, por viabilizarem a participação dos seus professores nas atividades de tutoria. A Resolução do FNDE/CD n.49, de 29 de dezembro de 2006, em seu Art. 6º, Título I, especificava que os professores da Educação Básica, vinculados às escolas públicas, que ocupassem a função de tutores, deveriam “*estar disponibilizados para o Programa, cumprindo a carga horária mínima definida de acordo com as Diretrizes do Pró-Licenciatura*” (BRASIL, 2006). Isso significava que esses professores deveriam ser liberados de parte de sua carga horária nas escolas para atuarem na tutoria e participarem na formação dos alunos do curso (que também eram professores das redes públicas de ensino). Entretanto isso não se concretizou e, em sua maioria, os tutores foram obrigados a conviver com o excesso de trabalho e de tarefas da escola, da tutoria e de outros espaços em que atuavam.

Isso retrata uma lacuna importante na realização do Programa e do *Prolicen* e revela a fragilidade da parceria institucional que se tentou firmar com as Secretarias de Educação. Entendemos que a liberação de parte da carga horária dos tutores implicaria em custos pela necessidade de contratação de um outro profissional e em reordenamentos na dinâmica das escolas onde esses sujeitos atuavam, mas esses custos precisariam ser entendidos sob o ponto de vista do investimento e do retorno que trariam para as próprias escolas, para a Educação e para a formação de professores. Ter os professores da Educação Básica formando outros professores (também da Educação Básica) e ter suas práticas e os problemas reais da Educação como objetos de reflexão e de construção coletivas seria uma possibilidade de responder às exigências que as diferentes realidades têm colocado à formação de professores. Essa poderia ser uma oportunidade de fortalecimento do coletivo e da profissão docente.

Há muito as licenciaturas têm sido chamadas a repensar seus currículos e suas propostas a partir da crítica de que elas não têm conseguido atender às necessidades

concretas do trabalho pedagógico nas escolas. A esse respeito, Foerste (2002) questiona se seria possível, à academia, cumprir essa tarefa sem a colaboração e a parceria dos profissionais da Educação Básica. Nessa perspectiva, e levando-se também em consideração a configuração do que foi proposto pelo Programa Pró-licenciatura (de ter professores da Educação Básica como alunos e como tutores dos seus cursos), penso que o tutor seria um mediador entre a escola e a universidade, ocupando um lugar privilegiado, pois sua condição possibilitaria uma visão ampla da formação, já que ele pode cotejar a realidade da escola e os conhecimentos veiculados na universidade, enquanto se forma e participa da formação de outros professores.

Já na realização da minha pesquisa de mestrado, essas eram questões que se insinuavam fortemente. Ao investigar, a partir das vozes dos professores regentes da Educação Básica que recebem em suas salas os estágios dos cursos de licenciaturas, buscando saber qual é o lugar desses professores na formação dos estagiários que recebem, foi possível conhecer qual a importância atribuída por eles próprios a esse trabalho e como se viam na formação dos futuros professores. Nesse estudo, já ficavam evidenciadas as contribuições que esses professores da Educação Básica têm a dar para a formação docente.

Ao analisar a realização dos estágios em três situações muito distintas umas das outras, a pesquisa revelava que, quanto mais estreito o vínculo entre a escola-polo de estágio e a universidade, maior era a capacidade do professor regente de se reconhecer como *co-formador* de outros professores e maior era a importância atribuída por ele a esse trabalho, chegando, por vezes, a se autodefinir como uma espécie de “elo” ou “ponte” que auxilia na articulação do que é aprendido no curso de formação da universidade e o que é vivido na realidade da docência (ALBUQUERQUE, 2007).

O professor regente da Educação Básica que recebe estagiários e o tutor (na perspectiva do que intencionou construir o Programa Pró-Licenciatura) teriam, em comum, o fato de estarem na escola e atuarem como *co-formadores* de outros professores. Mas nesse caso, o professor tutor ainda estaria em uma condição privilegiada, haja vista que poucos regentes da Educação Básica têm a oportunidade de estarem, ao mesmo tempo, na escola e na universidade, participando de uma

imensa rede de relações e de formação que congrega professores de tantos lugares diferentes e distantes geograficamente – algo que só conseguimos pensar a partir do que vem sendo oportunizado com o auxílio dos recursos dos quais a EAD tem se valido.

Como experiência em EAD, a breve existência do Programa Pró-Licenciatura e as possibilidades aventadas a partir dele nos incitam a acreditar nas potencialidades da Educação a Distância quando aliada a uma proposta de formação de professores que se fundamenta no diálogo, na troca de experiências, na construção coletiva de práticas e de conhecimentos e no estabelecimento de redes capazes de conectar docentes de diferentes espaços e realidades.

Isso nos permite problematizar e questionar as concepções que regem a maioria dos cursos de formação pela EAD vigentes na atualidade, que se valem da ideia da autoinstrução, que priorizam práticas inspiradas em manuais no estilo “faça você mesmo” e que se utilizam de um discurso raso e deturpado sobre a autonomia do aluno para justificarem práticas de tutoria que se caracterizam pela fragilidade do diálogo (ou, até mesmo, da ausência dele) entre os sujeitos do processo de formação e/ou pela postura “tarefeira” do tutor, que apenas verifica a execução de atividades pelo aluno e reproduz o que foi previamente definido pelo professor da disciplina ou que está descrito no material didático.

Ainda que as histórias aqui narradas não retratem o que, de modo geral, tem sido a tutoria nos diferentes cursos e instituições, elas mostram algumas das possibilidades que se desdobram de projetos sérios e comprometidos com a formação docente e nos permitem afirmar que a experiência com a tutoria, no contexto específico do *Prolicen* Educação Física, foi, para essas professoras tutoras (e, certamente, para outros de seus colegas que viveram esse contexto como sujeitos da experiência), um espaço-tempo importante de aprendizagens, de troca de saberes e de socialização profissional que enriqueceram e reforçaram suas identidades docentes, seus trabalhos e práticas como professoras em outros espaços, caracterizando-se como uma experiência formadora (JOSSO, 2004).

E mesmo que a tutoria no *Prolicen* tenha sido, para essas professoras tutoras, um lugar de passagem, de transição, tanto profissional como de formação continuada, ela

aparece como um ponto de partida para o “novo” ou para a possibilidade de se renovarem, de se reinventarem como professoras.

Como sujeitos da experiência (LARROSA, 2002), Tereza e Mariana não se furtaram ao que essa vivência pôde lhes proporcionar. E se depois dela, essas professoras regressaram às salas de aulas, certamente, o fizeram com horizontes ampliados pelas experiências e pelos saberes que acumularam e que passaram a constituir o “Ser Professora” de cada uma delas, saberes que, ao transitarem entre tantos espaços, fertilizaram-se, reconstruíram-se e multiplicaram-se.

Minha própria experiência de professora e de tutora, aliada ao que este estudo revela, instigam-me a dizer que a tutoria pode constituir-se como um espaço importante de formação continuada e como possibilidade de formação de redes de professores, caso esteja inserida em um contexto que se oriente pelo compromisso com a formação crítica e reflexiva de professores. Nesse mesmo contexto, é possível pensar que o tutor, com sua vivência na docência da Educação Básica e por sua participação como co-formador de outros professores, tem muito a contribuir para o repensar, tanto das práticas docentes como das práticas de formação de professores, e não só no contexto da EAD, mas também do que se tenta efetivar no presencial.

É no entrelaçamento das experiências formadoras (JOSSO, 2004) narradas por Mariana e Tereza com outras tantas que não foram aqui contadas e com as que (pessoalmente) vivi no contexto da tutoria no *Prolicen*, que posso continuar a acreditar naquilo que sempre me foi caro como professora e que me move como pesquisadora: a certeza de que os espaços e os tempos de formação são múltiplos, que não se restringem ao que é formalizado e institucionalizado, e que, como professores, “nos formamos a cada dia, em cada um dos espaços que frequentamos, em cada um dos lugares que ocupamos, principalmente, na relação com cada outro com que nos deparamos ao longo de nossa trajetória” (ALBUQUERQUE, S. In: VAGO e PAIVA, 2012. p. 151).

(Trans)formada por experiências vividas no contexto da tutoria, do trabalho na escola e da realização desta pesquisa, encerro, aqui, uma etapa importante de uma longa caminhada que marca o início de tantas outras. Nessa jornada de professora, tutora, estudante, mulher e mãe, levo comigo as muitas aprendizagens, os saberes, os



sabores, as lembranças e um pouco de cada um daqueles com quem estive nessa estrada... E sigo certa de que, assim como Mariana e Tereza, construímos o que nos é particular em nosso modo de ser professoras (e tutoras) pela combinação e recombinação das experiências formadoras que vivemos e com aquilo que em nós ficou desses tantos outros que nos atravessaram, que nos tocaram e que, portanto, passaram também a fazer parte de nossos *Desertos Povoados*.

**Figura 3-** Pintura da autora feita no encerramento do projeto de formação continuada de tutores (PFCID).



ALBUQUERQUE, Sabrina. **Deserto povoado**. Serra, ES, 2012. Pintura em Papel e Guache.

## 6 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBUQUERQUE, Sabrina B. G. de. **O professor regente e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. 1v. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ALMEIDA, Guenther C. Feitosa e NETO, Alfredo Feres. As mediações pedagógicas na formação docente a distância em Educação Física: uma análise das disciplinas que tratam das práticas corporais. In: **XVIII CONBRACE & V CONICE**, 2013, Brasília/D. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/conbrace.php>>. Acessado em 10 mar. 2014.

ALMEIDA, Wilson dos Santos. **A mediação docente nos cursos de Pedagogia UFJF/UAB e Ciências da Educação UAb Portugal**. 1 v. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2012.

ALVES, Lucineia. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem aberta e a Distância (RBAAD)**. Vol. 10, 2011. Disponível em: <[www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf)>. Acessado em 05 out. 2014.

ANDRADE, Arnon A. M. Política e afeto na produção de identidades e instituições: a experiência potiguar. **Revista Brasileira de Educação**. n. 30. Rio de Janeiro. Set.Dez/2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000300011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000300011&script=sci_arttext)>. Acessado em 05 jan. 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **CENSO EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

ARANTES, Valéria Amorim (org.) **Educação a distância**: contos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011. (Coleção Pontos e Contrapontos).

ARAÚJO, Bohumila e FREITAS, Katia Siqueira de (coords.). **Educação a Distância no contexto brasileiro**: experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador: ISP/UFBA, 2007.

ARAÚJO, Isabela R. Lima de; VIEIRA, Adriana da Silva; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin na Linguagem: sentidos e significados. **Revista Debates em Educação**. Maceió, vol. 1, n. 2, jul. /dez. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao>>. Acessado em 10 jan. 2015.

ARSÊNCIO DA SILVA, Ione. **Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor**. 1v. 183 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães. **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição. Ensinar, Formar, Educar e Instruir: a linguagem da crise escolar. **Revista Ciência e Educação**. vol.12; n. 2; p. 235-245; 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf>>. Acessado em 18 mar. 2015.

BARION, Eliana Cristina Nogueira. **O professor tutor, as TIC e os alunos no cenário da EAD: vozes e tensões**. 1 v. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim; e MARTINS, Ângela Maria. Formação de docentes a distância: reflexões sobre um programa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 106, p 81-115, março/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a09.pdf>>. Acessado em 11 mar. 2015.

BARRETO, Raquel Goulart. As Tecnologias na Política Nacional de Formação de Professores à Distância: entre expansão e redução. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p.919-937, out/2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 20 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. A presença da Tecnologias. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia da expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.229-1.318, out. /dez. 2010.

BATISTA, Janete Barroso. **A identidade sócio-profissional do tutor na educação a distância virtual**. 1 v. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareshi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLO, Isabel Melero. **Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil**. 2008. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

BELLO, Isabel Melero; RODRIGUES, Ana Carolina. Educação a distância, formação inicial de professores, desenvolvimento profissional e pessoal: uma combinação possível? **Caderno de Educação da FAE/ PPGE/ UFPel**. Pelotas. N. 41, p. 208-229. jan./fev./abr., 2012. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2100>>. Acessado em 05 out. 2014.

BENJAMIN, Valter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet, prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Valter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet, prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8ª edição revista. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas I).

\_\_\_\_\_. **Rua de Mão Única**. 6ª ed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas II).

BETTI, Mauro. et al. (2007). A produção do GTT Educação Física, Comunicação e Mídia/CBCE – Período 1997-2005: estudo de uma centena de textos. In: **XV CONBRACE & III CONICE**, 2007, Recife. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/conbrace.php>>. Acessado em 10 mar. 2014.

BERGER, Samara Bittencourt Et al. A formação continuada de professores de Educação Física através da Educação a Distância: o CAEF da UFRGS no Plano de Ações Articuladas do SEB/MEC. In: **XVII CONBRACE & IV CONICE**, 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/conbrace.php>>. Acessado em 10 mar. 2014.

BEZERRA, Márcia Alves. **Docência em Educação a Distância**: tecendo uma rede de interações. 1v. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2010.

BIANCHI, Paula. Formação Continuada de professores em Mídia-Educação (Física): ações colaborativas na rede municipal de ensino de Florianópolis. In: **XVI CONBRACE & III CONICE**, 2009, Salvador. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/conbrace.php>>. Acessado em 10 mar. 2014.

BIANCHI, Paula e HATJE, Marli. Formação Profissional em Educação Física permeada pelas tecnologias de informação e comunicação: um estudo a partir do CEFD/UFSM. In: **XV CONBRACE & III CONICE**, 2007, Recife. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/conbrace.php>>. Acessado em 10 mar. 2014.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. **Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD**. O caso da pedagogia da UDESC – pólo de criciúma. 1v. 254p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto, 1994.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, n.19, pp. 20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acessado em 01 jul. 2012.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o Método documentário. **Revistas Sociologias**. Porto Alegre, ano 9, n.18, jun./dez. 2007, p. 286-311. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n18/n18a13.pdf>>. Acessado em 20 jun. de 2015.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. São Paulo: Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: Caparróz, Francisco Eduardo. (Org.) **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001.

\_\_\_\_\_. A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física. **Cadernos CEDES**. v. 19, n. 48, p. 69-88. 1999.

BRANDÃO, C. H. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acessado em 05 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de publicações, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília: agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância **Decreto nº 1.237, de 06/09/1994**. Dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância – SINEAD. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Decreto nº 5.800 de 8/06/2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Resolução/CD/FNDE nº 34, de 09/08/2005**. Dispõe sobre os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou médio, na modalidade de educação à distância. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.273 de 06/02/2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores da educação Básica. Brasília, 2006.

BRUNO, Adriana; LEMGRUBER, Márcio S. dialética Professor tutor na educação online: o curso de pedagogia UAB-UFJF em perspectiva. In: Anais do **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**, Belo Horizonte, 29-31. Out. 2009. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a/a-dialetica-professor\\_tutor.pdf](https://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a/a-dialetica-professor_tutor.pdf)>. Acessado em 13 nov. 2015.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes, e PIMENTA, Sônia de Almeida. Políticas Públicas de formação de Professores da Educação Básica a Distância: o contexto do Pro-Licenciatura. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.6, n. 9. Dossiê Temático: Escola Pública, p. 101-123, jul. /dez. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/429/456>>. Acessado em 01 jul. 2012.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. O papel da UNIREDE na construção das políticas públicas para a EAD no Brasil. **VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Ouro Preto. Out. 2011.

CIRIGLIANO, Gustavo F. J. **La Educacion Abierta**. Buenos Aires: El Ateneo, 1983.

CHAVES, Eduardo O. C. Tecnologia da Educação, Ensino a Distância e Aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v.3, n.7, p. 29-43, novembro de 1999. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/421/401>>. Acessado em 02 dez. 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor)

CORNÉLIO, Shenia D'Arc Venturim. **Mudanças pessoais, profissionais e nas práticas de leitura das professoras-aprendizes com o ingresso no curso de pedagogia, modalidade a distância**. 2006. 244 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

COSTA, Alan Queiroz. Educação Física e mídia: Perspectiva para uma prática pedagógica atualizada na era do virtual. In: **XVI CONBRACE & III CONICE**, 2009, Salvador. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/conbrace.php>>. Acessado em 10 mar. 2014.

COSTA, Sirlene Aparecida Fabris. **Saberes de professores tutores iniciantes: a educação a distância no ensino superior de uma instituição privada de Santa Catarina em análise**. 1v. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006

DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

DOMENIQUINELLI, Alessandra Moreno Talavera. **A relação pedagógica na tutoria a distância**: um estudo a partir do curso de Pedagogia. 2 v. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2010.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, v. 19, n.62, mar. /abr., Campinas, 1998.

FANTON, Marcos. Sujeito, Sociedade e Linguagem: uma reflexão sobre as bases teóricas da pesquisa com narrativas biográficas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 529-543, set. /dez. 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Zélia Miranda. **Prática pedagógica do professor tutor em Educação a Distância no curso Veredas**- Formação Superior de Professores. 1v. 312 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FICHTNER, Bernd et al. (orgs.). **Cultura, Dialética e Hegemonia**: pesquisas em educação. 2 ed. Vitória: EDUUFES, 2013.

FIGUEIREDO, Zenólia Campos. **Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física**, 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FOERSTE, Erineu. **Parceira na formação de professores**: do conceito à prática. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **Parceira na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Maria Teresa Freitas; SOUZA, Solange Jobin; e KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2007. (Coleção Questões de nossa época; vol. 107)

\_\_\_\_\_. As contribuições de Vygotsky e Bakhtin nas pesquisas em Educação. *In*: FICHTNER, Bernd et al. (orgs.). **Cultura, Dialética e Hegemonia: pesquisas em educação**. 2 ed. Vitória: EDUUFES, 2013.

\_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, Maria Teresa Freitas; SOUZA, Solange Jobin; e KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2007. (Coleção Questões de nossa época; vol. 107)

FURTADO, Valéria de Almeida. **A formação em serviço do tutor de Educação à distância sob a ótica do pensamento complexo**: construções de identidade. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GATTI, Bernadetti. Pesquisa, Educação e Pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, set. /dez. 2005.

GERMANO, Idilva Maria Pires. **Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em Psicologia Social**. *In*: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social /2009. Maceió: ABRAPSCO, 2009.

GIOLO, Jaime. Educação à distância: tensões entre o público e o privado. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 31; n. 113; p. 1271- 1298, out/dez 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 05 jan. 2015.

GÓES, Maria Cecília Rafael e CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, Significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Revista Pró-Posições**, v. 17; n.2, p. 31- 45, mai. /ago. 2006.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Editora Porto, 1992.

GOUVEIA, Guaracira e OLIVEIRA, Carmen Irene. **Educação a Distância na Formação de Professores**: visibilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GUTIERREZ, S. de S. **A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5768--Int.pdf>>. Acessado em 29 jul. 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul. /dez. 1999.



\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito...ao sujeito em formação. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo e Natal: Editora Paulus e Editora da UFRN, 2010. P. 61-79.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareshi. Petrópolis: Vozes, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo horizonte: Editora UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KÖTTIG, Michaela e VÖLTER, Bettina. Isso, sim, é ser sociólogo! Uma entrevista narrativa com Fritz Schutze sobre a história de sua obra na sociologia. *In*: **Civitas Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 204-226, mai. /ago. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17840/11470>>. Acessado em 02 set. 2014.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. *In*: FREITAS, Maria Teresa Freitas; SOUZA, Solange Jobin; e KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2007. (Coleção Questões de nossa época; vol. 107).

LANDIM, C. M. F. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro. 1997.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 8ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LIMA, João Gabriel e BAPTISTA, Luiz Antônio. Itinerário do conceito de Experiência na obra de Valter Benjamin. **Princípios - Revista de Filosofia**. v.20, n.33 jan./jun., Natal, 2013. p. 449-484. Disponível em: <<http://www.principios.cchla.ufrn.br/arquivos/33P-449-484.pdf>> Acessado em 20 jul. 2014.

LINS, Andréia Chiari. **Mediações da imagem na educação a distância**. 353 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2008.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago et. Al. O processo Histórico da Educação a distância e suas implicações: desafios e possibilidades. In: **VII Jornada do HISTEDBR**, 2007, Campo Grande, Anais Eletrônicos. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_gt1%20pdf/o%20processo%20hist%20d3rico%20da%20educa%20c7%20a%20dist%20c2ncia%20e%20suas%20implica%20d5es.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_gt1%20pdf/o%20processo%20hist%20d3rico%20da%20educa%20c7%20a%20dist%20c2ncia%20e%20suas%20implica%20d5es.pdf)>. Acessado em 01 dez. 2014.

LOUREIRO, Ana Maria Bastos. **Professor: identidade mediadora**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga (coord). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MAGALHÃES E COSTA. A prática pedagógica na Cibercultura: discussões preliminares sobre Educação e Educação Física. In: **XVIII CONBRACE & V CONICE**, 2013, Brasília/D. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/conbrace.php>>. Acessado em 10 mar. 2014.

MALANCHEN, Júlia. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** 1v. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

MATTAR, João. **Tutoria e Interação em Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. (Série Educação e Tecnologia).

MATTOS, Ricardo M.; CASTANHO, Marisa Irene S.; E FERREIRA, Ricardo F. Contribuições de Vygotsky ao conceito de Identidade: uma leitura da autobiografia de esmeralda (1). **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Ano 03. N. 01. jan. /jun. 2003. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v3n1/artigos/Artigo%208%20-%20V3N1.pdf>>. Acessado em 15 out. 2013.

MELLO, Luci Ferraz de. **Educomunicação na Educação a Distância: o diálogo a partir das mediações do tutor**. 1v. 306 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). – Universidade de São Paulo, 2011.

MENDES, Diego S. Produzindo vídeos na Educação Física: relato de uma experiência formativa no laboratório de Mídia do Centro de Desportos/UFSC. In: XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIA DO ESPORTE, 2005, Porto Alegre. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/conbrace.php>>. Acessado em 10 mar. 2014.

MOREIRA, Nilcéa Elias Rodrigues. **A formação crítico-reflexiva do orientador acadêmico do curso de pedagogia à distância da Universidade Federal do Espírito Santo**. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2003.

MORETO, Charles. **Formação de professores de séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação aberta e a distância**: um estudo sobre parceria entre professores da escola básica e professores da universidade. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MUGNOL, Márcio. Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educ.** Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, mai. /ago. 2009. Disponível em <http://www.edutecnet.com.br/>. Acessado em 05 nov. 2014.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. A orientação acadêmica na educação a Distância: perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETTI, Oreste (org.) **Educação a Distância**: construindo significados. Cuiabá: UFMT, 2000. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/6643561/A-orientacao-Academica-Lucia-06>. Acessado em 02 fev. 2011.

NETO, FAGUNDES E AMARO. Formação em Educação Física/Ciências do Esporte: limites e possibilidades do AVA *Moodle* em um curso de Educação Física oferecido na Modalidade a Distância. In: **XVI CONBRACE & III CONICE**, 2009, Salvador. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/conbrace.php>. Acessado em 10 mar. 2014.

NETO, Alfredo. Et al. A inserção das TIC na FEF-UNB: novas possibilidades a partir do Edital 15/2010 SESU/SEED/CAPES. In: **XVII CONBRACE & IV CONICE**, 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/conbrace.php>. Acessado em 10 mar. 2014.

NEVADO, Rosane ARAGÓN; CARVALHO, Marie Jane Soares e MENEZES, Crediné Silva de. **Aprendizagem em rede na educação à distância**: estudos e recursos para a formação de professores. Porto alegre: Ricardo Lenz, 2007.

NOVELLO, Tanise Paula. **Cooperar no enatuar de professor e tutores**. 2v. 163 p. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, 2011.

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo e Natal: Editora Paulus e Editora da UFRN, 2010.

OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões de. **O perfil de tutoria nos projetos de cursos a distância voltados para a formação de professores do ensino fundamental**. Cuiabá: Nead/UFMT, 2003.

OLIVEIRA, Marta Koahl. **Vigotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico. São Paulo: Editora Spicione, 1993.

ORNELAS, Bárbara Santos. Cibercultura e Educação Física: a importância do virtual na formação de professores. In: **XV CONBRACE & III CONICE**, 2007, Recife. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/conbrace.php>>. Acessado em 10 mar. 2014.

PAIVA, Fernanda. Formação em *Forma-ação*: memórias da constituição do ser tutor na perspectiva do Prolicen/CEFD/UFES. In: VAGO, Tarcísio Mauro; PAIVA, Fernanda (org.). **Escritas de Coragem**: experiências de tutoras do Pró-Licenciatura Educação Física da UFES. Vitória: UFES/ Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

PAIVA, Fernanda et al. **Elaboração de Memória Profissional 2**. Vitória: UFES/ Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Memórias e Memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.

PEREIRA, Júlia Nelly dos Santos. **Sociointeracionismo em formação docente continuada**: uma perspectiva de EAD. 1 v. 110p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel e MASCARENHAS, Fernando. O Cenário dos cursos de Licenciatura em Educação Física a Distância no contexto do Sistema Universidade Aberta do Brasil. In: **XVIII CONBRACE & V CONICE**, 2013, Brasília/D. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/conbrace.php>>. Acessado em 10 mar. 2014.

PINHEIRO, Cristiano Guedes; BUSSOLETTI, Denise Marcos. **Entrevista Narrativa**: uma metodologia possível para o trabalho com a história oral. In: III Encontro Internacional de Ciências Sociais. 2012. Pelotas, Anais eletrônicos. Disponível em: <[http://www2.ufpel.edu.br/ifisp/ppgs/eics/dvd/documentos/gts\\_Illeics/gt20/g20cristianopinheiroguedes.pdf](http://www2.ufpel.edu.br/ifisp/ppgs/eics/dvd/documentos/gts_Illeics/gt20/g20cristianopinheiroguedes.pdf)>. Acessado em 20 nov. 2013.

PINO, Adriana Soeiro. **Curso de Pedagogia online**: os referenciais de qualidade da EAD. 1 v. 154 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

PRETI, Oreste; OLIVEIRA, Gleyva, M. S. O estado da arte sobre tutoria: modelos e teorias em construção. In: **Relatório de Pesquisa “O sistema de Orientação Acadêmica no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso**. Programa CAERENAD Téluniversité du Québec, Canadá, 2003.

PRETI, Oreste; OLIVEIRA, Gleyva MS de. **A tutoria num curso de licenciatura a distância: concepções e representações**. 2003. Disponível em: <[http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/tutoria\\_concepcoes\\_representacoes.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/tutoria_concepcoes_representacoes.pdf)>. Acessado 12 set. 2015.

QUARANTA, André Marsiglia. O Estágio Supervisionado na formação de professores de Educação Física a distância sob o olhar da cultura escolar. In: **XVII CONBRACE &**

**IV CONICE**, 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/conbrace.php>>. Acessado em 10 mar. 2014.

QUARANTA, André Marsiglia. **Formação de professores de educação física na modalidade de educação a distância**: experiências docentes no estágio supervisionado. 2011. 1v. 207 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, 2011.

RIZ, Joelma De; DOXSEY, Jaime Roy. **O encontro entre o humanismo rogeriano e a educação on-line: um caminho para a autonomia na aprendizagem**. 227 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2006.

ROCHA, Francisca Telma Maia. **Educação a Distância**: possibilidades e desafios na formação de professores em Alegrete do Piauí. 1v. 129 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

RODRIGUES, Vanuza Alves. **Feedback em curso superior de formação de professores das séries iniciais na modalidade a distância**. 1 v. 192 p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SADI, Renato Sampaio. Formação continuada e Educação à distância: a experiência do Boletim Brasileiro de Esporte Escolar. In: XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIA DO ESPORTE, 2005, Porto Alegre. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/conbrace.php>>. Acessado em 10 mar. 2014.

SANTOS, Adriana Carvalho dos. **Um estudo sobre quem é o professor que se disponibiliza a participar de atividades de EAD**. 1 v. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: lições da história. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>>. Acessado em 30 nov. 2014.

SILVA, Giovana Cristina da. **A representação do tutor presencial sobre si**: uma identidade holográfica. 1 v. 126 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, 2010.

SILVA, Jones Quadro da. **O design dos cursos e a produção de sentidos sobre a qualidade das interações da EAD**. 1 v. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012.

SILVA, Marínilson Barbosa da. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância, hoje**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação. Rio Grande do Sul, 2008.

SILVA, Solonildo Almeida da. **Educação a distância e Universidade Aberta do Brasil**: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice? 1v. 184 p. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Ceará, 2011.

SILVA, Thais Felix; LEITE Glênio Fernandes e SILVA, Rossana Valéria. Novas Tecnologias e melhoria da qualidade da formação do futuro professor de Educação Física da UFU. In: XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIA DO ESPORTE, 2005, Porto Alegre. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/conbrace.php>>. Acessado em 10 mar. 2014.

SILVEIRA, Paulo Ricardo Tavares da. **Docência a distância no ensino da UAB**: identidades ambivalentes. 1 v. 269 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2011.

SOARES, Inaldo Firmino. **A interação tutor-aluno em EAD**: protagonistas de ações de leitura e escrita. 1 v. 145 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOFISTE, Ana Flávia Souza; e ALBUQUERQUE, Sabrina B. G. de. **Prática de Tutoria online**: alguns caminhos e desafios enfrentados no curso de Pró-Licenciatura em Educação Física da UFES. In: 18º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2012, São Luiz. Pôster. **Anais eletrônicos**. São Luiz: ABED, 2012. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/295c.pdf>>. Acessado em 10 mar. 2014.

SOUZA, Claudenice de Freitas. **A prática docente em ambientes virtuais de aprendizagem**: saberes necessários ao professor-tutor na educação a distância. 1 v. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOUZA, Eliseu Clementino. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Memórias e Memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOMAZ, Maria Helena. **Significados da tutoria em EAD**: desvelando a compreensão de tutores presenciais do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC. 1 v. 153 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro De Educação Física E Desportos. **Projeto do curso de Licenciatura em Educação Física para atuar na Educação Básica, modalidade a distância**. Versão de setembro de 2005. Vitória: CEFD/UFES, 2005.

\_\_\_\_\_. **Projeto do curso de Licenciatura em Educação Física para atuar na Educação Básica, modalidade a distância.** Versão resumida de maio de 2008. Vitória: CEFD/UFES, 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Formação:** constituição da identidade e da subjetividade docente – Ser Tutor. Vitória: CEFD/UFES, 2011.

\_\_\_\_\_. **Proposta para a formação continuada de tutores do Políce/EF para atuar nos módulos IX e X do Curso de Licenciatura em Educação Física, modalidade a distância.** Vitória: CEFD/UFES, 2013.

VAGO, Tarcísio Mauro; PAIVA, Fernanda (org.). **Escritas de Coragem:** experiências de tutoras do Pró-Licenciatura Educação Física da UFES. Vitória: UFES, Núcleo de Educação aberta e a Distância, 2012.

VELHO, G. Observando o Familiar. In \_\_\_\_\_. **Individualismo e Cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VESCE, Eyng Possolli. **Políticas de Educação Superior a Distância e os pressupostos para formação de professores.** 1v. 235 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WELLER, Wivian. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa:** a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: 32ª Reunião anual da Anped, Caxambu, 2009.

WELLER, Wivian et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Revista Sociedade e Estado.** Vol.17; n.02, Brasília: 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922002000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922002000200008)> Acessado em 22 jun. 2015.

WELLER, Wivian e OTTE, Janete. **Análise de narrativas segundo o método documentário:** Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17150>> Acessado em 15 jul. 2015.

WELLER, Wivian e ZARDO; Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da Faeeba:** Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4ª Ed. Porto alegre: Bookman, 2010.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### ROTEIRO DE ACOMPANHAMENTO E ESCUTA DA ENTREVISTA NARRATIVA

(A ser preenchido pela pesquisadora, no acompanhamento da narração)

**Entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Data da realização da entrevista:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_. **Horário:** \_\_\_\_:\_\_\_\_

**Local:** \_\_\_\_\_

#### 1 - Introdução

Explicação sobre o tema da pesquisa e sobre as regras gerais de realização da entrevista narrativa, explicando que não haverá interrupção e que ao final da narração o entrevistado deverá manifestar que encerrou a história. Explicar que a pesquisadora só fará perguntas após o término da narração.

#### 2 - Pergunta-estímulo ou questão gerativa para a apresentação inicial auto estruturada, ou seja, a narrativa espontânea.

Apresentação da pintura feita pelo próprio entrevistado no encerramento do Projeto de formação Ser Tutor e estímulo para que ele conte um pouco sobre sua experiência de tutoria no Prolicen.

#### 3 - Perguntas imanentes (momento após o encerramento da narração, onde a pesquisadora deverá transformar as questões exmanentes em imanentes).

Usar expressões como:

Pode me explicar melhor o que você quis dizer com ...

Conte-me um pouco mais sobre a sua experiência com ...

#### 4 - Questões exmanentes da pesquisa: (verificar se aparece na narração e, caso necessitem de maiores esclarecimentos e aprofundamento, transformá-las em questões imanentes). Marcar o que aparece na fala do entrevistado no momento da narração:

##### 4.1 O que é ser tutor

- ( ) 4.1.1 Papel e importância no curso
- ( ) 4.1.2 Divergências entre o que é e o que deveria ser
- ( ) 4.1.3 Como se formam tutores
- ( ) 4.1.4 O que é importante saber para ser tutor
- ( ) 4.1.5 Outros pontos importantes

##### 4.2 Sentidos

- ( ) 4.2.1 Como foi a experiência
- ( ) 4.2.2 Principais dificuldades e desafios enfrentados
- ( ) 4.2.3 Pontos positivos
- ( ) 4.2.4 Aprendizados

##### 4.3 O que fica da experiência

- ( ) 4.3.1 O que mudou em sua vida docente após a experiência
- ( ) 4.3.2 O que ficou e alcançou suas práticas como docente. O que fica dessa experiência em sua vida como professor? Quais os aprendizados ficaram? Que saberes migraram para outros espaços de atuação?
- ( ) 4.3.3 É um território de passagem? O que mudou em sua vida? Que rumos sua vida vem tomando a partir dessa vivência? (Oportunidades, novos projetos, reflexões e aprendizagens que se constituíram a partir dessa experiência)
- ( ) 4.3.4 É um espaço de socialização de professores (o que aprendeu com outros sujeitos)
- ( ) 4.3.5 a partir da experiência vivida, acredita na possibilidade de boa formação pela EAD?
- ( ) 4.3.6 Como passou a compreender a EAD na formação de professores

#### **4.4 Perguntas finais importantes, transformadas em questões iminentes:**

- ( ) Hoje , quando você lança um olhar retrospectivo sobre sua experiência com a tutoria no Prolicen, o que você avalia como o mais importante e que marcou sua vida como professor?
- ( ) E o que você considera em sua trajetória como tutor que foi mais difícil?
- ( ) A partir dessa experiência, o que você tem a dizer sobre a Educação a Distância e, em especial, sobre a formação de professores pela EAD?

#### **5 - Fala conclusiva (sem gravar)**

Perguntas exmanentes ou complementares que interessam à pesquisa e escaparam à narração.

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa, provisoriamente intitulada, **Tutoria na Formação de professores pela EAD: entre os sentidos e as experiências dos tutores do Pró-licenciatura Educação Física Da UFES**, do Curso de Doutorado em Educação (PPGE/CE/UFES) de **Sabrina Barbosa Garcia de Albuquerque**. A pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos construídos e atribuídos pelos tutores às suas experiências com a tutoria no Pró-licenciatura, debruçando-se sobre as questões relativas ao que é ser tutor, qual o papel e importância no referido curso para tentar compreender como essas experiências impactaram em suas vidas como professores, em suas formações, e formas de conceber a formação de professores pela EAD.

Para obter as informações necessárias ao estudo, utilizaremos o recurso conhecido como entrevista narrativa, portanto, é de extrema importância a sua autorização permitindo a gravação de vídeo e áudio de sua fala. Também poderemos utilizar de excertos de sua publicação no livro/fascículo *Escritas de Coragem*, de suas postagens na plataforma, em especial na sala de tutoria, imagens, entre outros, que poderão ser considerados como dados importantes.

Por este termo, você está sendo consultada e confirma a sua adesão e participação na pesquisa, o que implica responder às questões propostas e autorizar as observações referentes à sua prática como tutora, assim como, autorizar o uso das respostas, imagens e produções textuais neste estudo e em outros trabalhos que dele decorrer. Informo que você tem garantia de acesso aos registros, em qualquer etapa do estudo e de esclarecimento quanto a eventuais dúvidas e/ou informações que solicitar.

Como pesquisadora, assumo com você o compromisso de utilizar os dados produzidos somente para pesquisa científica, podendo os resultados serem veiculados em livros, artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em eventos científicos. Coloco-me também à disposição para quaisquer esclarecimentos, podendo me contatar pelo e-mail [sbgalbuquerque@gmail.com](mailto:sbgalbuquerque@gmail.com) ou pelo telefone (27) 99909-9050.

## APÊNDICE C

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa **Tutoria na Formação de professores pela EAD: entre os sentidos e as experiências dos tutores do Pró-licenciatura Educação Física Da UFES**. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos no estudo, bem como a utilização da gravação de áudio/vídeo de meus depoimentos, uso de minha imagem e dos materiais e textos por mim produzidos, quando da minha participação nas atividades do curso Pró-licenciatura em Educação Física da UFES.

Vitória, ES, ..... de ..... de .....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

## APÊNDICE D

### QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR DE IDENTIFICAÇÃO

<b>Parte 1: Identificação e formação</b>	
<b>NOME:</b>	
<b>DATA DE NASCIMENTO:</b>	

<b>FORMAÇÃO</b>	
<b>GRADUAÇÃO EM:</b>	
<b>INSTITUIÇÃO:</b>	
<b>ANO DE CONCLUSÃO:</b>	

<b>ESPECIALIZAÇÃO EM:</b>	
<b>INSTITUIÇÃO:</b>	
<b>ANO DE CONCLUSÃO:</b>	

<b>MESTRADO EM:</b>	
<b>INSTITUIÇÃO:</b>	
<b>ANO DE CONCLUSÃO:</b>	

<b>DOUTORADO EM:</b>	
<b>INSTITUIÇÃO:</b>	
<b>ANO DE CONCLUSÃO:</b>	

<b>1.2- Já fez (ou está fazendo) cursos para trabalhar com EAD? ( ) sim ( ) não</b>	
<b>CURSO:</b>	
<b>INSTITUIÇÃO:</b>	
<b>Modalidade:</b>	( ) presencial ( ) a distância ( ) bimodal
<b>ANO DE CONCLUSÃO:</b>	

<b>1.3- Já fez (ou está cursando) outros cursos na modalidade EAD? ( ) sim ( ) não</b>	
<b>CURSO:</b>	
<b>INSTITUIÇÃO:</b>	
<b>ANO DE CONCLUSÃO:</b>	

<b>Parte 2: Experiência Profissional</b>
<b>2.1- Docência na área da Educação Física Escolar</b>
2.1.1- Series iniciais da Educação Básica: ( ) Sim ( ) não Quanto tempo: _____
2.1.2- Series finais da Educação Básica: ( ) Sim ( ) não Quanto tempo: _____
2.1.3 - Ensino médio: ( ) sim ( ) não Quanto tempo: _____
2.1.4 - No Ensino Superior: ( ) sim ( ) não Quanto tempo: _____
Observações (caso julgue necessário): _____ _____ _____
<b>2.2- Atuação em outros espaços não escolares da Educação Física: favor mencionar quais espaços não escolares da Educação Física já atuou e por quanto tempo:</b>
_____ _____ _____ _____ _____ _____

<b>2.3- Docência em outras áreas que NÃO a da Educação Física (áreas afins, outras disciplinas etc.)</b>
2.3.1- Series iniciais da Educação Básica: ( ) Sim ( ) não Quanto tempo: _____ Disciplina/área: _____
2.3.2- Series finais da Educação Básica: ( ) Sim ( ) não Quanto tempo: _____ Disciplina/área: _____
2.3.3 - Ensino médio: ( ) sim ( ) não Quanto tempo: _____ Disciplina/área: _____
2.3.4 - No Ensino Superior: ( ) sim ( ) não Quanto tempo: _____ Disciplina/área: _____

<b>Parte 3: Experiência com tutoria em EAD</b>
<b>3- Tutoria em EAD no Pró-Licenciatura Educação Física da UFES</b>

3.1.1- Período em que exerceu a tutoria no Prolicen:
3.1.2- Modalidades de tutoria que exerceu: ( ) tutoria presencial ( ) tutoria a distância ( ) tutoria de percurso ( ) tutoria de Seminário de Estudos ( ) outro: _____
3.1.3- Exerceu outra função no curso de Educação Física do Pró-licenciatura da UFES? ( ) sim ( ) não Qual? _____
3.1.4- Participou do “Curso de Formação de Tutores para atuar no Pró-licenciatura Educação Física da UFES” ofertado em 2008? ( ) Sim ( ) não
3.1.5- Participou do “Projeto de Formação e Constituição da Identidade e Subjetividade Docente - Ser Tutor” em 2011? ( ) Sim ( ) não
3.1.6 – Se respondeu sim a última questão, como foi sua participação? Marque quantas opções forem verdadeiras. ( ) Na oficina de produção de texto com professor Tarcísio Mauro Vago, <b>mas não publicou seu texto</b> no livro “Escritas de Coragem” ( ) Na oficina de produção de texto com professor Tarcísio Mauro Vago, <b>com publicação de seu texto</b> no livro “Escritas de Coragem” ( ) Na oficina de produção de teatro com professor Paulo Antunes, <b>mas não participou da montagem da peça teatral;</b> ( ) Na oficina de produção de teatro com professor Paulo Antunes, <b>com participação na montagem da peça teatral;</b> ( ) Outra forma de participação. Explique: _____
<b>3.2- Outras experiências com tutoria em EAD</b>
3.2.1- Atuou como tutor em outros cursos EAD? (Exceto no Prolicen Educação Física) ( ) sim ( ) não
3.2.2- Se sim, Qual? _____ Instituição: _____ Período de atuação no referido curso: _____
3.2.3- Modalidades de tutoria que exerceu: ( ) tutoria presencial ( ) tutoria a distância ( ) tutoria de percurso ( ) tutoria de Seminário de Estudos ( ) outro: _____
3.2.4- Exerceu outra função no curso no referido curso? ( ) sim ( ) não Qual? _____
3.2.5- Participou de cursos de formação para atuar no curso em questão? ( ) Sim ( ) não Qual(is) e por quanto tempo? _____ _____ _____
<b>Parte 4: - Atualidade</b>
<b>4.1- No momento, você está atuando na área da Educação Física? ( ) sim ( ) não</b>
<b>4.1.1 - Se sim,</b> Qual/ função? _____ Nível de ensino: ( ) Educação Básica ( ) Ensino médio ( ) Ensino Superior ( ) pós-graduação. Instituição: _____

Período de atuação no referido curso: _____ Observações: _____ _____
<b>4.2- Atualmente, está trabalhando como tutor/tutora em algum curso de EAD?</b> ( ) sim ( ) não
<b>4.2.1 - Se sim,</b> Qual/ função? _____ Instituição: _____ Período de atuação no referido curso: _____
<b>4.2.2 - Modalidades de tutoria que exerce:</b> ( ) tutoria presencial ( ) tutoria a distância ( ) tutoria de repercurso ( ) tutoria de Seminário de Estudos ( ) outro: _____
<b>4.2.3- Exerce outra função no curso no referido curso?</b> ( ) sim ( ) não Qual? _____
<b>4.2.4- Participou de cursos de formação para atuar no curso em questão?</b> ( ) Sim ( ) não Qual(is) e por quanto tempo? _____ _____
<b>4.3 - Se não está atuando como tutor na EAD:</b> <b>4.3.1-</b> Tem pretensão de exercer a função de tutoria novamente? ( ) Sim ( ) não <b>4.3.2-</b> Por quê? _____ _____ _____ _____

**5- Comentários e observações (caso deseje fazê-los, também poderá utilizar o verso da folha)**




## APÊNDICE E

### CHAVE DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

SITUAÇÃO	CONVENÇÃO (ADAPTADA)
Qualquer pausa feita pelo informante	...
Hipótese do que se ouviu	(Hipótese)
Incompreensão de palavras ou segmentos	(??)
Comentários ou informações adicionadas pelo transcritor	[Comentário] Ex: [a entrevistada sorri descontraidamente].
Truncamento, interrupção discursiva	/ Ex.: <i>a meni/ a menina vai fazer...; o menino/ a menina vai fazer...</i>
Expressão corporal significativa	// [descrição do gesto] Ex.: // <i>[sinaliza com a mão na testa para dizer que o faz com grande esforço]</i> .
Subtração de trechos da narrativa pelo pesquisador	[...]
Entonação enfática	Maiúsculas Ex.: <i>e eles não me entendiam MESMO.</i>
Silabação	- - Ex.: <i>Eu estou pro-fun-da-men-te chateada.</i>
Aspas	“ ” Usada para destacar momentos em que o entrevistado reproduz um discurso direto.

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### Disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física Modalidade a Distância

MÓDULO I	
Disciplina	Carga Horária
Fundamentos estruturais e pedagógicos da EAD	30 horas
Pesquisa e instrumental técnico EAD	30 horas
Introdução à EF	60 horas
EF, Formação Docente e Currículo	60 horas
EF, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano	60 horas
Elaboração de Memória Profissional I	30 horas
Seminário Articulador de Conhecimentos I	30 horas
MÓDULO II	
Disciplina	Carga Horária
EF, Corpo e Movimento	60 horas
EF e Escola	60 horas
Psicologia da Educação	60 horas
Seminário Articulador de Conhecimentos II	30 horas
Seminário de Estudos I	30 horas
MÓDULO III	
Disciplina	Carga Horária
Corpo, Movimento e Conhecimentos biológicos	60 horas
EF, Educação e Reflexão Filosófica	60 horas
Pesquisa e Docência em EF	60 horas
Metodologia do Ensino da EF	60 horas
Seminário Articulador de Conhecimentos III	30 horas

Seminário de Estudos II	30 horas
<b>MÓDULO IV</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária</b>
Corpo, Movimento e Conhecimentos Anatômicos e Cinesiológicos	60 horas
Comportamento Motor	60 horas
Didática	75 horas
Conhecimentos e Metodologia do Ensino da Dança	60 horas
Seminário de Estudos III	30 horas
Oficinas de Docência	30 horas
Seminário Articulador de Conhecimentos IV	30 horas
<b>MÓDULO V</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária</b>
Conhecimentos e Metodologia do Ensino da Ginástica	60 horas
Corpo, Movimento e Escolarização	60 horas
Política Educacional e Organização da Educação Básica	60 horas
Corpo, Movimento e Conhecimentos Bioquímicos e Nutricionais	60 horas
Seminário de Estudos IV	30 horas
Oficinas de Docência	30 horas
Seminário Articulador de Conhecimentos V	30 horas
<b>MÓDULO VI</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária</b>
Corpo, Movimento e Conhecimentos fisiológicos	60 horas
Conhecimentos e Metodologia do Ensino do Jogo	60 horas
Ensino da EF na Educação Infantil	60 horas
Estágio Supervisionado em EF I	105 horas
Seminário de Estudos V	30 horas
Oficinas de Docência	30 horas
Seminário Articulador de Conhecimentos VI	30 horas
<b>MÓDULO VII</b>	

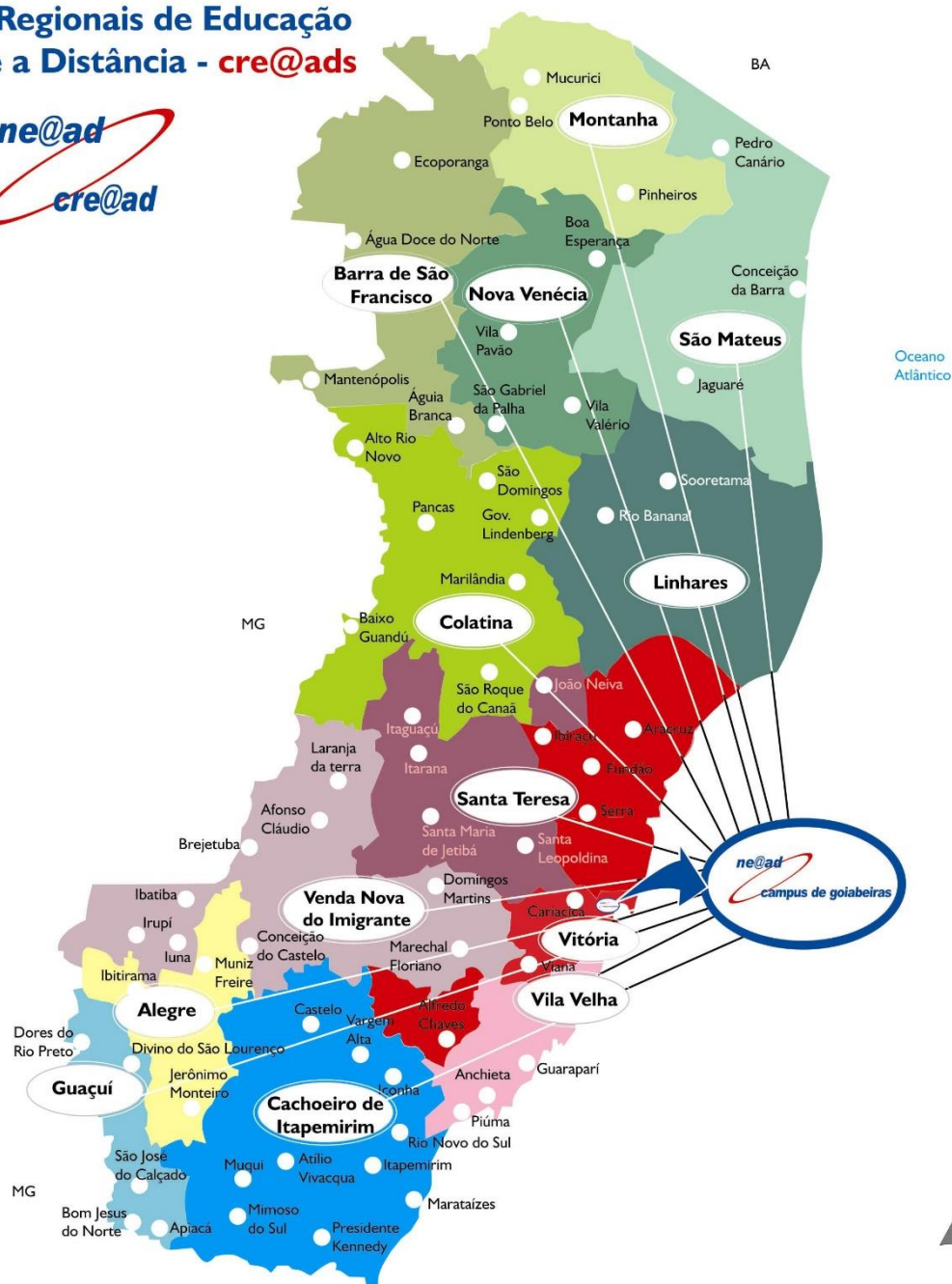
Disciplina	Carga Horária
Educação e Inclusão	60 horas
Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos	60 horas
Ensino da EF no Ensino Fundamental I	60 horas
Estágio Supervisionado em EF II	105 horas
Seminário de Estudos VI	30 horas
Oficinas de Docência	30 horas
Seminário Articulador de Conhecimentos VII	30 horas
<b>MÓDULO VIII</b>	
Disciplina	Carga Horária
Conhecimentos e Metodologia do Ensino dos Esportes Individuais	60 horas
EF, Adaptação e Inclusão	60 horas
Ensino da EF no Ensino Fundamental II	60 horas
Estágio Supervisionado em EF III	105 horas
Seminário de Estudos VII	30 horas
Oficinas de Docência	30 horas
Seminário Articulador de Conhecimentos VIII	30 horas
<b>MÓDULO IX</b>	
Disciplina	Carga Horária
Família, Educação Escolar e Sociedade	60 horas
Fundamentos de Línguas de Sinais Brasileira	60 horas
Ensino da EF no Ensino Médio	60 horas
Estágio Supervisionado em EF IV	105 horas
Seminário de Estudos VIII	30 horas
Oficinas de Docência	30 horas
Seminário Articulador de Conhecimentos IX	30 horas
<b>MÓDULO X</b>	
Disciplina	Carga Horária
EF, Educação e Escolarização	60 horas

Epistemologia da EF	60 horas
Elaboração de Memorial Profissional II	60 horas

## ANEXO 2

### Estado do Espírito Santo

**Centros Regionais de Educação  
Aberta e a Distância - cre@ads**



## ANEXO 3

### Lista de Oficinas de Docência ofertadas no Pró-Licenciatura Educação Física da UFES.

<b>Oficina de Docência de Capoeira</b>	Prof. Ms. Fábio Loureiro	Tematização da Capoeira e suas possibilidades de inserção em diferentes ambientes educacionais ligados à Educação Física, com ênfase na escola. A experiência docente no trato pedagógico dessa prática corporal como conteúdo de ensino.
<b>Oficina de Docência de Ginástica Geral</b>	Prof.ª Dr.ª Paula Cristina C. Silva	Tematização da Ginástica Geral, com destaque para acrobacias coletivas, e suas possibilidades de inserção em diferentes ambientes educacionais ligados à Educação Física, com ênfase na escola. A experiência docente no trato pedagógico dessa prática corporal como conteúdo de ensino.
<b>Oficina de Docência de Atletismo - Turma 1</b>	Prof. Dr. José Luiz dos Anjos	Tematização do Atletismo e suas possibilidades de inserção em diferentes ambientes educacionais ligados à Educação Física, com ênfase na escola. A experiência docente no trato pedagógico dessa prática corporal como conteúdo de ensino.
<b>Oficina de Docência de Recreação</b>	Prof.ª Dr.ª Liana Romera	Tematização da Recreação e do Lazer como possibilidade de (re)criação de artefatos culturais. A experiência docente calcada na criatividade.
<b>Oficina de Docência de Futsal: uma tematização do Esporte da Escola</b>	Prof. Dr. Edson Castardeli	Tematização do Esporte na Escola, com ênfase no futebol de salão, e suas possibilidades de inserção em diferentes ambientes educacionais ligados à Educação Física. A experiência docente no trato pedagógico dessa prática corporal como conteúdo de ensino.
<b>Oficina de Docência de Basquete</b>	Prof. Dr. Valter Bracht	Tematização do Basquete e suas possibilidades de inserção em diferentes ambientes educacionais ligados à Educação Física, com ênfase na escola. A experiência docente no trato pedagógico dessa prática corporal como conteúdo de ensino.
<b>Oficina de Docência de Práticas Aquáticas</b>	Prof. Ms. Leonardo Damasceno	Tematização das Práticas Aquáticas, ênfase na natação, e suas possibilidades de inserção em diferentes ambientes educacionais ligados à Educação Física, com ênfase na escola. A experiência docente no trato pedagógico dessa prática corporal como conteúdo de ensino.
<b>Oficina de Docência de EF e Práticas Inclusivas – Turma 1</b>	Prof.ª Dr.ª Maria da Graça Carvalho	Tematização das Práticas Inclusivas e sua contribuição na experiência docente no trato pedagógico de diferentes práticas corporais relacionadas à Educação Física Escolar.
<b>Oficina de Docência de Dança</b>	Prof.ª. Ms. Erineusa Silva	Tematização da Dança, como linguagem gestual e uma das possibilidades expressivas do ser humano, e suas possibilidades de inserção em diferentes ambientes

		educacionais ligados à Educação Física, com ênfase na escola. A experiência docente no trato pedagógico dessa prática corporal como conteúdo de ensino.
<b>Oficina de Docência de Educação Física e Produção de Mídias Digitais</b>	Prof. Dr. Omar Schneider	Tematização de diferentes práticas corporais tendo como suporte a produção de mídias digitais e sua contribuição na experiência docente no trato pedagógico de diferentes conteúdos de ensino da Educação Física Escolar.
<b>Oficina de Docência de Ludicidade e Arte</b>	Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges	Tematização do lúdico e da arte nas aulas de Educação Física. A experiência docente calcada na ludicidade.
<b>Oficina de Docência de Handebol</b>	Prof. Dr. Wagner dos Santos	Tematização do Handebol e suas possibilidades de inserção em diferentes ambientes educacionais ligados à Educação Física, com ênfase na escola. A experiência docente no trato pedagógico dessa prática corporal como conteúdo de ensino.
<b>Oficina de Docência de Expressão Corporal</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Fernanda Paiva e Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Terezinha Nóbrega	Tematização de questões ligadas à expressão, à linguagem e à comunicação corporal, considerando a possibilidade de problematização, ressignificação e (re)inserção de diferentes técnicas corporais – ou sua apropriação – em ambientes educacionais ligados à Educação Física, com ênfase na escola.
<b>Oficina de Docência de Danças Populares</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Rose Marie Nascimento de Medeiros	Tematização de Dança e Folguedos e suas possibilidades de inserção visando a problematização das possibilidades de difusão da cultura popular e inserção em diferentes ambientes educacionais ligados à Educação Física, com ênfase na escola.
<b>Oficina de Docência de Voleibol</b>	Prof. Ms. Allyson Carvalho	Tematização do Voleibol e suas possibilidades de inserção em diferentes ambientes educacionais ligados à Educação Física, com ênfase na escola. A experiência docente no trato pedagógico dessa prática corporal como conteúdo de ensino.
<b>Oficina de Docência de Jogos, brinquedos e brincadeiras infantis</b>	Prof. Dr. José Pereira Mello	Tematização de jogos, brinquedos e brincadeiras infantis e suas possibilidades de inserção em diferentes ambientes educacionais ligados à Educação Física, com ênfase na escola. A experiência docente no trato pedagógico dessas práticas corporais como conteúdo de ensino.
<b>Oficina de Docência de Atletismo – Turma 2</b>	Prof. Dr. Antônio de Pádua dos Santos	Tematização do Atletismo e suas possibilidades de inserção em diferentes ambientes educacionais ligados à Educação Física, com ênfase na escola. A experiência docente no trato pedagógico dessa prática corporal como conteúdo de ensino.
<b>Oficina de Docência de EF e Práticas Inclusivas – Turma 2</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Aparecida Dias	Tematização das Práticas Inclusivas e sua contribuição na experiência docente no trato pedagógico de diferentes práticas corporais relacionadas à Educação Física Escolar.